

CARLA NUNES VIEIRA TAVARES

**IDENTIDADE ITINE(R)RANTE:
O (DES)CONTÍNUO (DES)APROPRIAR-SE DA POSIÇÃO DE
PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, área de concentração Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

IEL/UNICAMP
Campinas
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

T197i Tavares, Carla Nunes Vieira.
Identidade itine(r)rante : o (des)contínuo (des)apropriar-se da
posição de professor de língua estrangeira / Carla Nunes Vieira
Tavares. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Maria José Rodrigues Faria Coracini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto
de Estudos da Linguagem.

1. Formação de professores. 2. Identidade. 3. Sujeito. 4. Discurso.
5. Língua estrangeira – Estudo e ensino. I. Coracini, Maria José
Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de
Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Itinerant Identity: the (des)continuing (mis)appropriation of the
position of foreign language teacher.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Education; Identity; Subject; Discourse;
Teaching and learning a foreign language Teacher.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini (orientadora),
Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi, Prof. Dr. Patrick
Anderson, Prof. Dr. Jean-Marie Prieur, Suplentes: Profa. Dra. Juliana Santana
Cavallari, Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras, Profa. Dra. Carmen Zink
Bolognini.

Data da defesa: 29/04/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.



**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 29 de abril de 2010, considerou a candidata Carla Nunes Vieira Tavares aprovada.

1. Profa. Dra. Maria José R. F. Coracini

2. Prof. Dr. Patrick Anderson

3. Prof. Dr. Jean-Marie Prieur

4. Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

5. Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari

Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

À minha mãe, Elza (*in memoriam*), pela força e alegria de viver;
Ao meu pai, Carlos, meu eterno incentivador;
À minha família, Jaderson, Larissa e Bernard,
pelo acolhimento, cumplicidade e pelo amor.

AGRADECIMENTOS

Dizem que amor não se agradece, se aprecia. Pelo amor que se materializou em gestos, quero expressar o quanto apreciei...

O apoio e a sabedoria da orientação da professora Maria José Coracini;

A simpatia e o acolhimento do professor Patrick Anderson;

O encorajamento e a disponibilidade sempre presentes do Ernesto;

A “bússola” provida na convivência com a Claudia;

A receptividade da Profa. Maria Antonieta A. Celani e seus colegas, que oportunizou esta pesquisa;

As discussões enriquecedoras e os “puxões de orelha” do grupo de colegas, mestrandos e doutorandos, em especial os pontuais comentários do Conrado, a doçura da Ângela, o apoio da Eliane, a receptividade da Fernanda, a disposição para a troca de ideias e para o trabalho da Marluza, a sensibilidade do Junior, a companhia da Patrícia nas viagens, o sorriso sempre aberto da Taís, as trocas com a Rosa, a solicitude da Ana, a revisão cautelosa e profissional da Eliana; e a tradução esmerada da Adeline;

As observações e comentários da professora Deusa Souza, com quem compartilho a mesma preocupação acadêmica, a saber, a constituição subjetiva do professor de língua estrangeira, bem como o acolhimento e o incentivo da professora Marisa Grigoletto;

A receptividade e a amizade que nasceu do encontro com a Glória e a mão sempre estendida dos amigos que deixamos em Besançon, França;

A motivação e os empurrõezinhos dados pelo João Bosco, pela Fátima e pela Carmen, colegas e amigos de trabalho;

A escuta e a amizade verdadeira da Regina Mota;

O sentimento de pertença compartilhado com a família Tavares;

A força transmitida pelos meus familiares, em especial, a Neuzinha e a Edyzinha;

A colaboração dos colegas do ILEEL/UFU, a prestatividade dos funcionários do IEL/Unicamp, incluindo aí os funcionários da biblioteca, bem como dos funcionários da École Doctorale, em especial Mme. Toulot e M. Jeanin;

O apoio financeiro da CAPES, por meio dos programas PICDT e PDEE;

Finalmente e mais que tudo, a fé operada em mim pelo Eterno e seu amor e cuidado infinito, que a cada dia me inspiraram a acreditar que esta tese seria possível.

“Tenho algo a descobrir de próprio, algo que ninguém possui a tarefa de descobrir em meu lugar. Se minha existência tem um sentido, se ela não é vã, tenho uma posição no ser que é um convite a colocar uma questão que ninguém pode colocar em meu lugar.”

Ricoeur

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo discutir os possíveis deslocamentos na constituição identitária do professor de língua estrangeira, especialmente de inglês, da educação básica, durante um processo de formação contínua. A hipótese direcionadora é de que os deslocamentos resultam da possível instauração de uma relação entre sujeitos de linguagem, e não necessariamente do processo de conscientização e reflexão promovido durante a formação. A fim de investigar essa questão, a pesquisa valeu-se da relação de afetação entre dois campos, a saber, os estudos sobre o discurso e a Psicanálise, em especial no que concerne às noções de linguagem, língua e sujeito. Os pressupostos principais que direcionam a pesquisa postulam a constituição identitária como uma construção discursiva flexível e contínua, que se dá por meio de identificações estabelecidas ao longo de toda a vida; e que uma relação entre sujeitos produz um laço social, cujo resultado é um reposicionamento discursivo que enseja a produção de algo novo e próprio do sujeito. Metodologicamente, a pesquisa se estabeleceu a partir da observação de um curso de formação contínua durante um ano e da coleta e análise de depoimentos, entrevistas, produções escritas dos professores participantes, bem como das minhas notas de campo enquanto pesquisadora. O olhar da análise enfocou os sentidos produzidos pelos dizeres que constituem o *corpus* da pesquisa, assim como os manejos observados em situações discursivas durante algumas intervenções de professores ministrantes do curso. Percebeu-se que a constituição identitária dos professores é construída por meio da imbricação de discursos que ora apontam para uma apropriação ideal da posição de professor, ora para uma imagem faltosa, desvalorizada tanto socialmente como pelos próprios professores. Observou-se, ainda, que os sutis deslocamentos na imagem que estes fazem de si, de seu ensino e da língua que devem ensinar resultam de um laço social sob a lógica predominante do discurso universitário.

Palavras-chave: Formação de professores, Identidade, Sujeito, Discurso, Ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

This research aims at the discussion of possible subtle changes in the identity of the foreign language teacher, especially the English teacher in basic education, during the process of continuous education. The primary hypothesis is that the changes result from the possible establishment of a relationship between language subjects, and not necessarily from an awareness or reflection fostered during teacher's education. In order to investigate this matter, we resorted the contribution of two fields, that is, the studies about discourse and psychoanalysis, particularly that which concerns the notion of language, idiom and subject. The main presupposition which conducts the research affirms the identity constitution as a flexible and continuous discourse construction which happens via identifications established throughout life. Also, that a relationship among subjects produces a social bond which results in a discourse repositioning which will give occasion to the production of something new and singular coming from the subject. Methodologically, the research grew from the observation – during a year – of a teacher education program, as well as from statements, interviews, texts from the participating teachers, which were gathered and analyzed, and field notes from the researcher. The analysis of the corpus focused the possible meanings produced by the teachers' discourses, as well as the manoeuvres observed in discursive situations during some interventions by the ministering teachers of the program. It was possible to observe that the identity constitution of the participating teachers in continuing education is built through discourse overlappings which point at times to an ideal incorporation of the teacher position, and at other times to an incomplete self image, undervalued both socially as well as by teachers themselves. It was further noticed that subtle changes in the image these have of themselves, their teaching practice and the language they must teach result from a social bond under the predominant logic of the discourse of the university.

Key words: Teacher education, Identity, Subject, Discourse, Teaching and learning a foreign language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
PARTE I - A INCURSÃO AO CAMPO	31
1 UMA (RE)VISITA AO CAMPO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO (CONTÍNUA) DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	33
1.1 Circunstanciando o campo: as condições sócio-históricas da produção de dizeres	34
1.2 A educação em tempos pós-modernos	35
2 O CONDUTOR DA (RE)VISITA AO CAMPO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	41
2.1 O condutor da (re)visita: o discurso	42
2.1.1 A visada dos estudos discursivos	44
2.1.1.1 A exterioridade discursiva	46
2.1.1.2 O acontecimento e a memória	48
2.1.1.3 Na tensão entre a regularidade e a dispersão	49
2.1.2 A visada da Psicanálise lacaniana	50
2.1.2.1 Os quatro discursos	52
2.2 O campo discursivo revisitado: exemplo da imbricação dos discursos universitário e capitalista	56
2.2.1 A reflexão crítica: um dos pilares da formação contínua	57
2.3 O curso de formação contínua observado	59
2.4 O enlace que possibilita novas identificações	61
3 UMA LÍNGUA PARA CHAMAR DE SUA, MESMO QUE SEJA A DO OUTRO	63
3.1 O que é uma língua antes de ser materna/estrangeira?	64
3.1.1 A língua como possibilidade de o sujeito se representar	64
3.1.2 A língua como materialidade discursiva	66
3.2 O que é uma língua antes de ela ser “o inglês”, “o francês”, “o português”?	68
3.2.1 O materno em uma língua	70
3.2.2 O estranho em uma língua	72
3.3 O que é uma língua quando ela é dita “materna” ou “estrangeira”?	74
3.4 Desdobramentos para se pensar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira	76

4 A (IM)POSSÍVEL CONSTITUIÇÃO DO UM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO	81
4.1 O sujeito fal(t)ante como resultado da divisão	83
4.1.1 O sujeito e a imagem: a instância do eu	84
4.1.1.2 O eu ideal e o ideal do eu	84
4.1.2 O sujeito e a palavra: ou a instância do inconsciente	86
4.1.2.1 O esquema “L”	86
4.1.3 O sujeito e a fantasia	88
4.2 A visada do discurso	90
4.2.1 O sujeito: uma posição no discurso	91
4.3 O sujeito em tempos pós-modernos	94
5 OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE LINGUAGEM	97
5.1 Identidade: constituição ilusória em permanente (re)construção	97
5.2 O (des)colar-se (do)ao Outro: as operações de alienação e separação	99
5.3 Idem(ti)ficar: entre a semelhança e a distinção	101
5.3.1 Um breve retorno a Freud	102
5.3.2 A visada de Lacan	103
5.4 Sobre a transferência	105
5.4.1 Freud e a intersubjetividade	107
5.4.2 Da intersubjetividade para a relação entre sujeitos: a leitura lacaniana ou o que Freud não explica	109
5.4.2.1 Sobre as demandas endereçadas a um sujeito suposto saber	110
5.5 Uma pausa para articular o aporte teórico ao intento da (re)visita ao campo da formação de professores de língua estrangeira	111
PARTE II - A ITINE(R)ÂNCIA DAS IDENTIFICAÇÕES NA (DES)APROPRIAÇÃO DA POSIÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	115
INTRODUÇÃO	117
1 A COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA E O OLHAR METODOLÓGICO	119
1.1 Um corpus, sua constituição e o fazer metodológico	119
1.2 Um trilha de investigação: o olhar metodológico	123
1.2.1 O discurso e as possibilidades de interpretação	124
1.2.1.1. Um caminho acidentado: a heterogeneidade no discurso	125
1.2.1.2. As representações: marcos delineadores da constituição identitária	128

1.3 Algumas observações quanto ao fazer metodológico	133
2 O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA “DE VERDADE”	135
2.1 Um pequeno desvio teórico	135
2.2 O professor “de verdade”	137
2.2.1 O professor “de verdade” atinge os alunos	139
2.2.2 O professor “de verdade”: um sedutor	145
2.2.2.1 A horizontalidade na sedução	147
2.2.2.2 O espetáculo na sedução	153
2.2.3 O professor “de verdade”: um dominador do objeto de saber	157
2.2.3.1 Entre o mito e o possível: o desejo de domínio	157
2.2.3.1.1 O professor “mais próximo possível do nativo”	161
2.2.3.2 O objeto de saber fragmentado em partes	167
2.2.3.2.1 O objeto circunscrito às habilidades	167
2.2.3.2.2 O objeto decomposto em sistemas: a gramática e o léxico	172
2.3 A efêmera verdade sobre o professor de língua estrangeira	181
3 O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA “DE MENTIRINHA”	183
3.1 O constante adiamento de uma tomada de posição	184
3.1.2 A adesão a um modelo como um possível tamponamento da falta	189
3.2 Sobre a falta da língua: “será que eu sirvo pra professora”?	194
3.2.1 A falta da língua na perpetuação do adiamento	195
3.2.2 A ausência da falta como garantia da apropriação da posição de professor	203
3.3 Uma pausa antes de prosseguir	207
4 AS (IM)POSSÍVEIS INSTÂNCIAS DE “TIRAR AS ILUSÕES”	209
4.1 A(s) instância(s) entre-sujeitos	210
4.2 Para que ensinar uma língua estrangeira?	213
4.2.1 Para além de um ensino voltado para “atingir” o aluno	213
4.2.2 Um primeiro olhar sobre os manejos discursivos mobilizados na intervenção	217
4.2.3 A consideração da finalidade de um ensino	221
4.2.4 A consideração da cultura	225
4.2.5 Muito além de “tapa-buracos”	232
4.2.6 Para que, então, ensinar-aprender uma língua estrangeira?	235
4.3 Um segundo olhar sobre o manejo mobilizado na primeira	241

intervenção	
E, POR FIM, UM RECOMEÇO	245
REFERÊNCIAS	255
ANEXOS	269

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de uma inquietação que talvez seja compartilhada por outros pesquisadores filiados à Linguística Aplicada, preocupados com a formação de professores de língua estrangeira, a saber: como se constrói e se sustenta a constituição identitária do professor de língua estrangeira na educação básica.¹

A inquietação, por sua vez, derivou de minha experiência como coordenadora acadêmica de um instituto de idiomas e como professora em um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública federal, durante a qual presenciei embates travados pelos professores em formação e deles participei, enquanto formadora, no sentido de assumirem a posição de professor. Refiro-me ao enfrentamento da disparidade entre uma imagem ideal de professor de língua estrangeira, à qual os professores em formação, muitas vezes, se alienam e tentam imitar, e a contingência da prática, que impõe limites a um ideal.

A noção de alienação, nesta investigação, se baseia na Psicanálise, em especial nos trabalhos lacanianos. Trata-se de uma das operações que incidem na constituição do sujeito e consiste na escolha que alguém faz de se sujeitar ao Outro² (enquanto um campo e um lugar). Entretanto, uma vez que não há correspondência entre o desejo do sujeito e do Outro, uma falta é instaurada, responsável por promover uma operação que concretiza a separação do sujeito do lugar de objeto do desejo do Outro e possibilita o advento de um sujeito de linguagem. Ao se alienar a uma imagem ideal de professor, alguém envida esforços para repeti-la e conformar-se a ela. A não ser que perceba que tal conformação jamais será completa, não ocupará a posição de professor de forma singular. Essas noções serão melhor discutidas no capítulo 4, Parte I.

Nas narrativas das experiências de ensino-aprendizagem dos professores em formação, evidenciava-se um discurso da falta³ que apontava para um dizer que se ressentia dessa assimetria em relação a um ideal.

¹ Entende-se por educação básica o contexto educacional vivenciado no ensino fundamental e médio, em escolas públicas e particulares brasileiras.

² O termo “Outro”, com letra maiúscula, se refere à noção de função e campo de alteridade, conforme Lacan a elaborou em seu primeiro ensino, relacionando-o a uma instância terceira (*tiers*) na relação entre sujeitos, correspondendo à linguagem, à cultura, ao discurso do inconsciente.

³ Baghin-Spinelli (2002) propôs essa denominação referindo-se a um conjunto de dizeres de professores em formação pré-serviço que se construía na comparação entre o que se considerava uma “perfeição” do nativo em falar a sua língua e as dificuldades dos professores em se inscreverem enunciativamente na

Um primeiro vetor em torno do qual percebi que se dava o questionamento consistia na defasagem que os professores experimentavam entre as teorias, as inovações tecnológicas e sua prática, além de, constantemente, ressentirem-se de não terem a “didática”, a técnica ou o método adequado para alcançarem os alunos. Os professores em formação inscreviam-se, frequentemente, em um discurso tecnicista aplicado à educação, invocando suas benesses, sentindo a falta das mesmas, mas sem se implicar no discurso.⁴ Ou seja, a responsabilidade recaía naquilo que faltava.

Um segundo vetor se desenhava em relação à língua a ser ensinada-aprendida. Muitos professores em formação reputavam a insegurança que sentiam na ocupação dessa posição à falta da língua estrangeira, pois reclamavam, recorrentemente, não se verem “proficientes”⁵ (TAVARES, no prelo).

Essa “falta” é particularmente significativa para este trabalho, uma vez que um dos pressupostos no qual ele se apoia é o de que uma língua estrangeira, por constituir uma manifestação da linguagem, configura-se como um dos meios pelos quais o sujeito se constitui. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode proporcionar uma discursividade outra, a partir da qual alguém pode se enunciar, impactando os processos de constituição do sujeito, conforme enfatiza Coracini (2003d, p. 153):

a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

Ora, se a relação do professor com a língua que ensina se restringe à ordem da instrumentalidade, ele terá dificuldades em promover um ensino que contemple o caráter constitutivo que reside em qualquer língua.

língua estrangeira. Valho-me dessa denominação para me referir a uma caracterização discursiva semelhante. Esse tema será retomado na Parte II, capítulo 3.

⁴ O artigo de Coracini (2007, p. 209-224) ratifica os comentários de meus colegas professores.

⁵ Embora esteja ciente da controvérsia em torno desse termo, mantive-o, porque, nas conversas com os professores em formação e nos depoimentos gravados usados como *corpus* para o artigo citado, o termo aparecia frequentemente. Esse foi, ainda, o tema de muitas conversas entre eu e os alunos do curso de Letras da universidade em que dava aulas, na época. Um viés dessas conversas foi tema de uma pesquisa que resultou no artigo citado. Dentre outras questões, a falta da língua era associada à dificuldade de se dizer na língua estrangeira, mais especificamente, à falta da oralidade, a qual os alunos se referiam como sendo uma não proficiência.

Na escuta dos alunos e colegas professores, que permitiu uma memoração⁶ de meu próprio percurso como professora de língua estrangeira, percebi que um dos pontos em comum em relação à constituição identitária dos professores de língua estrangeira é ter sua posição de professor constantemente questionada e invalidada, em especial por ele mesmo.

Os processos de formação contínua se propõem a intervir no quadro de descrédito do ensino de língua estrangeira na educação básica. De fato, os programas de formação contínua são delineados em torno da possibilidade de “aprimorar”, “transformar”⁷ o professor e sua prática. As ações desses programas, especificamente no Brasil e no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino básico, respondem às representações de que os cursos de licenciatura, normalmente, não conseguem formar professores capazes de ocupar essa posição em sala de aula; de que os professores se encontram acomodados e de que suas aulas, além de monótonas, não são significativas para os alunos; de que os professores necessitam se tornar mais críticos, reflexivos e autônomos, a fim de que seus alunos também o sejam.⁸ Todas essas representações corroboram a construção da imagem do professor de língua estrangeira como alguém não habilitado,⁹ sempre em falta com a teoria, com as “novas” metodologias e com as inovações didáticas, pedagógicas e tecnológicas, o que contribui para colocar em xeque a posição de professor e sua ocupação.

Os cursos de formação contínua, em geral, se pautam por um pensamento cartesiano, que apregoa um sujeito cognoscente, consciente, autônomo, capaz de controlar e dominar seus pensamentos, comunicar suas intenções e emoções. A teoria de

⁶ Memoração, segundo o Dicionário Novo Aurélio, é um sinônimo de recordação. Proponho, porém, amparada em Derrida (2001), que se pense nos sentidos que podem ser abarcados pelo termo, pois, em sua forma, reside a raiz da palavra memória (*memor*) e encontra-se um sufixo “ação”, que indica movimento, gesto, atitude. Memoração, portanto, indica uma ação sobre a memória, o que abre espaço para uma intenção interpretativa de compor uma lembrança *a posteriori*, a partir dos vários traços do acontecimento passado que estão *e/inscritos* na memória. Ao fazê-lo, porém, outros traços ficam de fora, o que aproxima a memoração de uma ficção que o sujeito empreende sobre si mesmo e sua história.

⁷ *Transformar* e *aprimorar* são verbos que alguns programas de formação contínua usam para propagar os efeitos que esperam provocar na prática dos professores (como, por exemplo, em Celani, 2003). Coloquei-os entre aspas para sinalizar que os utilizo aqui como citação desse discurso e para, posteriormente, problematizar o alcance da “transformação” e do “aprimoramento”.

⁸ Essas representações foram analisadas e questionadas por Coracini (2003e, p. 305-327).

⁹ Chamo a atenção para o adjetivo “habilitado”, que, no caso dos professores participantes desta pesquisa, se refere, sobretudo, a um dos sentidos que ele comporta, a saber, qualificar alguém como apto e capaz de ocupar e desempenhar determinada posição, uma vez que é preciso ser graduado em um curso de Letras para passar em um concurso para professor efetivo da rede pública de ensino. A licenciatura, porém, não garante uma habilitação pessoal e social, uma vez que, para ocupar uma posição, é preciso que alguém seja investido e se invista nela.

linguagem ali presente vê a formação contínua como um instrumento mediador da comunicação e interação humana, constituído histórica e socialmente por práticas discursivas (VYGOTSKY [1934]1998; HABERMAS,1984). Nesse sentido, a formação contínua trabalha com a possibilidade da autonomia do sujeito e do controle dos sentidos e está sujeita à interpelação ideológica, como qualquer prática discursiva.

Vários desses programas se pautam pela abordagem reflexiva crítica. Kemmis (1987), Schön (2000), Zeichner & Tabachnich (1991) são alguns dos principais autores cujos trabalhos foram responsáveis por delinear os pressupostos teóricos dessa abordagem, que podem ser resumidos em três. Em primeiro lugar, a promoção de uma postura de constante investigação que mobilize o profissional da educação em torno do aprofundamento de seus conhecimentos e, conseqüentemente, gere aprendizagem não só do aluno, mas, também, do professor. Em segundo lugar, a aproximação entre o conhecimento prático e teórico que resulte em um saber construído coletivamente, capaz de contemplar as contingências em que o ensino se dá. Em terceiro lugar, uma postura permanentemente reflexiva e crítica, que questione, a partir dessa articulação entre teoria e prática, as ações que são tomadas no ensino-aprendizagem. Finalmente, uma das palavras de ordem da reflexão crítica é a autonomia política e pedagógica.

Intrigada com os efeitos que um processo de formação embasado nesses pressupostos poderia causar, passei, então, a observar, como pesquisadora, um programa de formação contínua por um ano. Esse programa chamou minha atenção, porque, ao menos no nível intradiscursivo,¹⁰ parecia empreender ações que poderiam se desdobrar em um ganho positivo para a constituição identitária dos professores. Essas ações preconizam uma interação entre os participantes e orientadores, visando a promover a construção e a resignificação de conceitos, a fim de melhor entender as contradições entre a intenção e a ação na prática dos professores (CELANI e COLLINS, 2003).

Trata-se de um programa oferecido aos professores de inglês da rede pública do Estado e do Município de São Paulo, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada de uma instituição de ensino superior (IES) e um instituto de idiomas. O programa tem

¹⁰ O intradiscursivo se refere ao fio do dizer, à materialidade linguística mobilizada no nível do enunciado (PÊCHEUX, [1975]1997). Esclareço que a primeira data, entre colchetes, corresponde à primeira edição da obra e a segunda, à edição traduzida e consultada.

como objetivo promover o aprimoramento do ensino-aprendizagem de inglês nas redes estadual e municipal por meio de iniciativas interligadas. Tais iniciativas visam “ao aprimoramento da comunicação em inglês, no que diz respeito à compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita, dentro de uma proposta de uso do inglês para fins de docência e aprimoramento profissional” e a estabelecer “a reflexão crítica como possibilidade de transformação da própria prática, possibilitando aos professores refletir sobre seus contextos, buscar alternativas de ação e exercer o papel de multiplicadores” (PROGRAMA..., 2006, p. 1).

Durante o período de observação, procedi a uma coleta de dados que pudesse sustentar uma discussão sobre os efeitos desse programa na constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica. O *corpus* que resultou dessa coleta pode ser brevemente descrito como composto pelas respostas a um questionário investigativo, proposto pela IES, reflexões escritas solicitadas pelo curso e por mim, como pesquisadora, por uma autobiografia, pela transcrição da gravação de treze depoimentos e entrevistas baseados em um roteiro de entrevista semi-estruturado e pelas minhas notas de campo.

Uma filiação teórica aos estudos discursivos e à Psicanálise¹¹, aliada às discussões empreendidas pelos grupos de pesquisa coordenados pela Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, “(Des)construindo identidade(s): formas de representação de si e do outro nos discursos sobre línguas (materna e estrangeira)” (apoiado pelo CNPq) e “O espaço híbrido da subjetividade: o ser (estar) entre línguas”; além do estágio de doutoramento no Laboratoire de Sémiotique, Linguistique, Didactique et Informatique (LASELDI),¹² orientado pelo Prof. Dr. Patrick Anderson, atividade da qual participei durante os estudos de doutorado, influenciaram meu olhar como pesquisadora, provocando uma consideração sobre a noção de identidade e instaurando um questionamento quanto ao alcance da reflexão consciente propagada pelo programa de formação contínua em questão e a incidência dessa reflexão na constituição identitária do professor de língua estrangeira.

¹¹ Optei pela forma maiúscula, em todo trabalho, em razão de o termo ser assim usado em grande parte de textos da área.

¹² O LASELDI é um dos laboratórios de pesquisa da Université de Franche-Comté, onde desenvolvi um ano de estudos em um programa de co-tutela entre essa universidade e a UNICAMP.

Por esse motivo, alguns pressupostos teóricos são mobilizados por esta investigação, a fim de viabilizar uma discussão sobre possíveis deslocamentos na constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica em formação contínua, os quais passam a ser sintetizados a seguir.

A imagem que alguém faz de si mesmo, no caso, o professor de língua estrangeira da educação básica, responde, em grande parte, pela sua constituição identitária. A identidade, neste trabalho, se refere a um construto discursivo maleável e flexível, que resulta de uma construção múltipla, que se dá por momentos de identificação, como algo em constante movimento (Coracini, 2007). Por não ser possível encontrar UMA identidade, o sujeito empreende identificações durante toda a sua vida. O sentimento de identidade vem sempre do outro, como sinaliza Coracini (2007, p. 143):

[...] é pelo e no olhar do outro que me vejo como um, outro que internalizo como sendo o ‘eu’, outro que me constitui como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem sou, como e por que sou. E é na medida em que assumo esse dizer, que a ele me submeto (inconscientemente), que dele me apropriro, digerindo-o, tornando-o ‘carne’, que me torno sujeito.

Devido às considerações acima, este trabalho adotou a expressão “constituição identitária” para se referir à identidade, visto que a expressão congrega em si a ilusória homogeneidade conferida à identidade, os movimentos de reelaboração constantes por que passa a identidade, bem como a singularidade com que cada um se percebe como pertencente a uma identidade.

Com base nesta noção, creio ser possível pressupor que, se a imagem que um professor tem de si é composta por dizeres que apontam, predominantemente, para identificações ao discurso da falta, pode-se depreender que se trata de uma constituição identitária pouco abalizada e valorizada no campo da educação. De fato, o trabalho de Oliveira e Mota (2003) sinaliza que o ensino de língua estrangeira na educação básica encontra-se desvalorizado e desacreditado, imputando ao professor a responsabilidade por esse cenário, uma posição de desprestígio e uma imagem de incapaz (CORACINI, 2003c). Os próprios professores, muitas vezes, se representam como “inapropriados”¹³

¹³ Optei por esse adjetivo por ele trazer em si a raiz da palavra apropriação, presente no título deste trabalho e que é um mote para a discussão que se pretende empreender. Apropriar-se de forma a tomar para si; apropriar-se de modo a tornar-se adequado. Assim, proponho que “inapropriado” suscite os

para ocuparem as posições de suposto saber e de mediadores entre o aluno e o objeto de saber, implicadas em uma relação pedagógica.

Diante desse quadro, o professor pode se utilizar da falta resultante da defasagem sempre existente entre o ideal e o contingente para se alienar à imagem de “vítima do sistema educacional”, de desabilitado por uma formação inconsistente; ou pode se valer dessa falta para trilhar um caminho de engajamento em um discurso que produza algo de novo.

Problematizar o tema da constituição identitária do professor de língua estrangeira na educação básica, considerando-a como constituída por identificações; o do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como um meio de prover ao sujeito uma outra discursividade, por meio da qual ele possa enunciar; e o do sujeito como constituído na e pela linguagem,¹⁴ implica mobilizar um aporte teórico que se comprometa com uma noção não subjetiva de sujeito e uma noção de discurso que contemple, por sua vez, uma dimensão que se encontra para além da fala propriamente dita.

Sendo assim, este trabalho se situa em uma vertente da Linguística Aplicada, em uma linha de pesquisa intitulada “Subjetividade e Identidade, Desconstrução e Psicanálise”, que, valendo-se dos estudos discursivos, trabalha com uma noção de subjetividade da Psicanálise. Como consequência dessa articulação, o aporte teórico no qual a investigação se baseia compromete-se com uma noção de sujeito dividido, fragmentado, heterogêneo, constituído pela e na linguagem. Em direção semelhante, a noção de linguagem passa a ser considerada como opaca, marcada pela equivocidade, insuficiente para representar o mundo (embora guarde sua característica de prática simbólica de representação), uma estrutura marcada pelo histórico e pelo social.

A noção de discurso, por sua vez, é construída a partir da mobilização de considerações de Foucault ([1969]1986) e de Lacan ([1953]1998; [1969-70]1992). As perspectivas dos autores quanto ao que entendem por discurso não se equivalem. No entanto, possuem pontos de contato relevantes para esta investigação.

sentidos de *não apropriado* tanto na direção de *não adequado*, quanto de *não propriedade*. Esclareço, ainda, que o termo “suposto saber” se refere ao lugar de mestria conferido ao professor como alguém que detém um saber sobre o objeto de saber em jogo em uma relação pedagógica e como alguém a quem é dirigida uma demanda de saber (FILLOUX, 1996). Voltarei a essa discussão no capítulo 5, quando abordar a noção de transferência.

¹⁴ Esclareço que a noção de sujeito mobilizada neste trabalho está ancorada ao primeiro ensino de Lacan, cujos trabalhos dão uma certa primazia ao simbólico e ao seu papel como estruturante do sujeito.

Pode-se dizer que o discurso, para ambos os autores, é entendido como um conjunto de enunciados aos quais se pode atribuir certas condições de existência e determinar a posição mediante a qual o sujeito enuncia. O discurso atua sobre os objetos e sobre o sujeito, construindo-os discursivamente.

Postula-se, então, que a constituição identitária se constrói discursivamente, na medida em que o sujeito se subjetiva e é subjetivado a partir dos vários discursos, que incidem sobre ele, a fim de lhe conceder uma certa formatação. Discutir a constituição identitária do professor de língua estrangeira, sob esse prisma, implica analisar as filiações discursivas que incidem nessa construção, a fim de delinear uma matriz de sentido que dá conta das identificações que alguém empreende para se dizer professor de língua estrangeira.

Por outro lado, Lacan, no seminário XVII ([1969-70]1992), dirá que o discurso é um laço social, que estabelece uma lógica que rege as agremiações humanas, aproveitando-se da falta para causar um sujeito como efeito. O psicanalista postula quatro modos diferentes para que isso aconteça: o discurso do Mestre,¹⁵ da histérica, do analista e da universidade, que representam quatro funcionamentos discursivos que determinam a quem e de que lugar o sujeito fala. Voltarei mais detidamente a cada um desses modos no capítulo 2. Por enquanto, é importante ressaltar que “se desejamos alterar o modo como um sujeito compreende o lugar desde onde organiza suas enunciações, precisamos alterar o discurso que lhes dá origem” (RIOLFI, 2009, p. 6). As chances, portanto, de haver deslocamentos na constituição identitária de um professor residem na possibilidade de que ele se deixe enlaçar em um discurso que tire proveito do não sentido na construção de algo produtivo. Desse modo, o professor pode se desalienar de seus ideais e empreender novas identificações que possibilitem uma apropriação da posição de professor mais reconhecida e valorizada no meio escolar.

Desse modo, apesar dos processos de formação contínua se pautarem em uma teoria da subjetividade da Psicologia social, que prevê a conscientização como responsável por deslocamentos subjetivos, faço a hipótese de que uma relação entre sujeitos de linguagem (no caso, professor e aluno) pode ocorrer, resultando em reposicionamentos discursivos dos professores e ensejando a instauração de identificações a outras discursividades. Essas identificações teriam incidência na

¹⁵ Optei pelo uso da maiúscula no termo, embora haja variação na forma encontrada na literatura da área.

constituição identitária do professor, validando a ocupação dessa posição diante de seus pares e de seus alunos.

Em função da necessidade de se verificar os deslocamentos na constituição identitária, três questões centrais nortearam o trabalho. A primeira interroga as representações de si, de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e dessa língua que os professores constroem antes e depois do período em que observei o curso, pois as representações contribuem para delinear os pontos de identificação que compõem a constituição identitária do professor de língua estrangeira. A segunda discute a possibilidade de os processos de identificação a outras discursividades serem instaurados e em torno de que traços eles se dão. A terceira indaga em que medida as intervenções no curso promovem o ensejo de um laço social e sob que lógica discursiva ele se dá preponderantemente.

Os objetivos desta investigação, portanto, são contribuir para as reflexões empreendidas na Linguística Aplicada sobre a formação de professores de línguas; problematizar o alcance dos resultados propagados pelos programas de formação contínua calcados na reflexão crítica e apontar para a relevância de uma teoria da subjetividade que assuma o sujeito como dividido nas discussões empreendidas no campo de formação de professores. De modo mais específico, este trabalho visa a investigar a constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica em contextos de formação contínua, analisar em torno de quais traços essa constituição se constrói, que deslocamentos ela pode sofrer como resultado da dinâmica entre sujeitos que pode se instaurar em um curso de formação contínua, para quais direções tais deslocamentos apontam e que fatores os propiciam.

Esta investigação se situa em uma vertente da Linguística Aplicada que compactua com a noção de sujeito dividido e com uma noção de linguagem tal como sintetizada anteriormente. Esses pressupostos possibilitam discutir os problemas do campo de formação de professores, deslocando o enfoque das soluções inquestionáveis e fixas para a abordagem do embate, dos conflitos, da diferença, dos processos de identificação. Permite, também, encarar os processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas como marcados por variáveis não controláveis ou experimentáveis. Contribui, ainda, para a compreensão dos processos de formação de professores de línguas e de ensino-aprendizagem como acontecimentos sócio-

historicamente situados e ideologicamente constituídos. De acordo com Coracini e Bertoldo (2003a, p. 14), “problematizar os discursos sobre e na sala de aula encerra a possibilidade de enxergar a sala de aula como o espaço do devir”. Possibilita, também, encarar os envolvidos em um processo de formação como sujeitos que não são o centro nem a origem dos sentidos que produzem em seus dizeres, mas que se constituem pela ilusão de serem centrados e de estar no controle do dizer, pela memória discursiva que lhes é anterior, pelo já-dito que entrecruza o dizer, por uma falta que lhes é fundante, que instaura uma eterna incompletude e pode provocar deslocamentos subjetivos. Por fim, enseja uma noção de identidade como composta por pontos de identificação que se dão ao longo da vida, como uma construção empreendida a partir do outro.

A relevância deste trabalho reside na possibilidade de fornecer elementos que desloquem a ênfase em que a formação de professores, normalmente, atribui à homogeneização, à promoção da igualdade, à transmissão de conhecimentos e à orientação de atitudes, para incluir a discussão da incidência do sujeito e de sua constituição subjetiva e identitária. Intento, assim, privilegiar uma dimensão do processo de formação que, sob essa perspectiva, é singular, heterogênea e incontrolável, mas que incide, decisivamente, na forma como os professores se apropriam dessa posição.

Daí a pertinência de privilegiar como dados o dizer de professores participantes e ministrantes do curso de formação contínua, pois falar de si instaura um movimento de narrativização que aponta para o desejo de identidade, de fixidez, de totalidade, ao mesmo tempo em que deixa escapar, por meio de brechas no dizer, os outros dizeres que compõem o seu, o atravessamento do inconsciente que se presentifica no equívoco, na ambigüidade, nos lapsos e atos falhos, apontando para uma heterogeneidade constitutiva de todo o discurso (AUTHIER-REVUZ 1998, [1982] 2004).

O gesto de interpretação sobre o *corpus* se dá no sentido de, num primeiro momento, cotejar as representações de professor, de ensino-aprendizagem e de língua estrangeira, visto que elas apontam para o desejo de identidade do professor (CORACINI, 2007) e permitem problematizar a heterogeneidade da constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica. Em um segundo momento, serão enfocadas as notas de campo, que permitem empreender uma discussão dos manejos discursivos mobilizados durante o curso de formação contínua, que

poderiam ensejar reposicionamentos dos professores em relação à sua constituição identitária.

O título deste trabalho decorre da tensão entre o desejo de identidade, que impulsiona o professor a se assemelhar a uma imagem, e as múltiplas e incoerentes identificações, que nem sempre se dão na direção que o professor de língua estrangeira planeja. Um processo de formação de professores é marcado por relações entre sujeitos intermediadas por um saber, o que acarreta a impossibilidade de um controle e planejamento exatos. Portanto, na busca por consolidar uma constituição identitária, o professor traça uma trajetória não linear, pontuada por obstáculos, desvios, atalhos, avanços e retrocessos. Interessa a esta investigação explorar como são discursivizados os investimentos (in)constantes e (nem sempre) perseverantes por parte daqueles que, nesse campo, empreendem movimentos na itinerância, muitas vezes errante, de construir e se apropriar da posição de professor de língua estrangeira.

A exploração desse tema, então, será dividida em duas partes principais. A primeira consiste em apresentar os pressupostos teóricos nos quais esta investigação se apóia. Ela está dividida em cinco capítulos: no primeiro e no segundo, são discutidas as condições sócio-históricas que interferem no discurso da formação de professores e no dizer dos professores sobre si mesmos, bem como as fronteiras do campo de formação; no terceiro, quarto e quinto capítulos, discorro sobre os pressupostos teóricos que sustentam a investigação, a saber, as noções de língua, sujeito e os processos de constituição do sujeito. A segunda parte consiste em discutir os resultados da análise do *corpus*. O primeiro capítulo, portanto, aborda o olhar e o fazer metodológico que orientaram os gestos de interpretação empreendidos na análise, enquanto que nos três capítulos seguintes são apresentados os resultados da análise empreendida.

PARTE I
A INCURSÃO AO CAMPO

CAPÍTULO 1

UMA (RE)VISITA AO CAMPO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO (CONTÍNUA) DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Teixeira Andrade¹⁶

Uma vez que a constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica está sendo discutida tendo o campo da formação contínua de professores como cenário, este capítulo discutirá as condições sócio-históricas que propiciaram a presente configuração desse campo e problematizará os pressupostos do discurso da formação contínua. O objetivo é estabelecer as contingências em que se produziram os dizeres dos participantes desta pesquisa.

Valho-me dos parênteses no termo “(re)visitar” para enfatizar que, se, por um lado, uma incursão ao campo de formação de professores de língua estrangeira não é nova, por outro, ela traz em si a novidade da tentativa de olhar para o processo focalizando os mecanismos discursivos que incidem na constituição identitária do professor, bem como as reconfigurações que podem ocorrer na (re)apropriação da posição de professor.

Neste capítulo, serão discutidas, num primeiro momento, as condições sócio-histórico-ideológicas que incidem na produção dos dizeres que compõem o *corpus* desta pesquisa. Em seguida, serão discutidos os efeitos dessas condições sobre o discurso da educação. Adianto que um campo discursivo está sendo considerado como um conjunto de enunciados que obedecem a certas condições de existência e guardam entre si certas correlações espaciais e temporais, assim como estabelecem relações de concorrência e

¹⁶ ANDRADE, **Há um tempo...** p. 1.

de singularidade. Em outras palavras, um campo discursivo se refere a um conjunto de eventos discursivos (FOUCAULT, [1969]1986).

1.1 Circunstanciando o campo: as condições sócio-históricas de produção dos dizeres

Os programas de formação contínua se amparam no pressuposto de que é impossível prover uma formação para toda a vida em uma sociedade marcada pelo que alguns autores chamam de pós-modernidade.

Lyotard (1986) preconiza que uma sociedade pós-moderna privilegia as realizações centradas no presente, em detrimento das construções voltadas para o futuro. A pós-modernidade é caracterizada pela descontinuidade, por um processo permanente de rupturas e de novas configurações. Essas múltiplas configurações produzem divisões e antagonismos sociais que demandam que o sujeito ocupe diferentes posições e que sua identidade sofra contínuos ajustes e reformulações.

No entanto, o prefixo “pós” pode dar a entender que se vive em uma outra sociedade que sucedeu ou que se opõe à moderna, perspectiva com a qual esta investigação não se coaduna, apoiando-se nas considerações de Lipovetsky e Charles (2004). Os autores preferem designar a realidade atual como uma nova face radicalizada da sociedade moderna.¹⁷

A pós-modernidade se configura como uma reação marcada pela desconfiança quanto ao projeto iluminista totalizante e legitimador do conhecimento, que reputava à ciência o papel, de certo modo messiânico, de livrar a humanidade das imprevisibilidades do mundo natural, garantindo, assim, uma sociedade estável, democrática e igualitária. Uma vez que a ciência foi incapaz de responder a essa expectativa, trevas começaram a atingir os ideais iluministas.

Ao invés de se voltar para a construção do futuro, a pós-modernidade está centrada no presente, é caracterizada pelas rápidas e permanentes mudanças de valores, de parâmetros, de ideais. As práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas de acordo com as novas informações recebidas, o que altera o caráter das mesmas (GIDDENS, 1991).

¹⁷ Os autores supracitados preferem o termo hipermodernidade. No entanto, a opção, neste trabalho, recaiu sobre o termo pós-modernidade, devido às razões elencadas em seguida.

Este trabalho se filia a uma visão da pós-modernidade como uma imbricação de perspectivas que compõem um prisma complexo, composto por múltiplas nuances, pelo qual o indivíduo encara os desafios e as experiências que vivencia nos tempos atuais. Não há uma sociedade anterior a essa; ela apenas funciona numa velocidade muito superior. Ela é marcada pelos excessos, pelos superlativos – daí a tendência de se adicionarem os sufixos “hiper” e “super” a adjetivos e substantivos – e pela inexistência de um único grande modelo que possa se contrapor aos que já são adotados. Por conseguinte, observa-se o esfacelamento dos grandes ideais e o surgimento de uma pluralidade de microrreferenciais em torno dos quais os sujeitos se organizam (des)continuamente.

Esse modo de encarar a pós-modernidade se ampara na ideia de que é possível perceber, atualmente, traços na constituição subjetiva dos sujeitos que remetem aos ideais da modernidade, mesmo que eles se encontrem esfacelados. Apesar disso, é impossível negar que se verifica uma preponderância do funcionamento do modo pós-moderno de viver. A própria configuração da expressão pós-modernidade — o prefixo “pós” ligado ao substantivo “modernidade” por um hífen — parece materializar, linguisticamente, a tensão existente entre as perspectivas em jogo: o traço que liga o prefixo “pós” ao adjetivo “moderno” ou ao substantivo “modernidade” ao mesmo tempo em que os une instaura uma ruptura (CORACINI, 2005), sendo esse o motivo pelo qual optei pela expressão tal qual ela aparece comumente.

Resumindo as características desse modo de enxergar o mundo e de se relacionar com ele, destaco o fluxo intenso de informações, a rápida e contínua mudança de valores, parâmetros e ideais, e a multiplicação de configurações e mecanismos sociais. Todas apontam para o imperativo da mudança, da transformação e, conseqüentemente, para fazer frente a esse imperativo, demanda-se que (re)adequações constantes sejam empreendidas.

1.2 A educação em tempos pós-modernos

A educação tem sua função maior na produção e reprodução de discursividades que regularizam e disciplinam a vida em sociedade, bem como encerra um ideal de superação que aponta para o movimento que o homem deve fazer para se ver inserido na sociedade, se aprimorar, se desenvolver e contribuir para o desenvolvimento.

Conforme pontua Cifali (1994, p. 15), “o ato educativo é fundado sobre um discurso que se desenrola em nome de um ideal, da felicidade e do bem da criança”.¹⁸ Usher & Edwards (1996) acrescentam que o projeto educacional moderno se baseia no pensamento humanista, que pressupõe um sujeito com uma potencialidade inerente para se tornar automotivado e direcionado. Consequentemente, a educação assume um papel fundamental no agenciamento de formas de subjetivação dos indivíduos, de tal modo que eles se transformem em determinados tipos de sujeito.

Como a educação — um campo discursivo tradicionalmente caracterizado pela manutenção e pela reprodução de conhecimentos, pela concepção de sujeito uno e racional — se deixa atravessar pelo discurso da pós-modernidade, que pressupõe a derrocada dos ideais, a multiplicação dos referenciais, a relativização das verdades, a pluralidade de perspectivas, a premência por mudanças, dentre outras?

Teoricamente, problematiza Mascia (2002, p. 59-60), o impacto da pós-modernidade sobre a educação deveria provocar mudanças na forma de encarar os objetivos, os conteúdos e os métodos educacionais:

Na pós-modernidade, a Educação seria concebida a partir da perspectiva de que as verdades são construídas, podendo, portanto, ser ironizadas ou redescritas. Para a Educação pós-moderna, a verdade não existiria, a não ser aquilo que se postula como verdade para e num dado momento: a razão não estaria além das regras estabelecidas em um determinado momento sócio-histórico-ideológico.

Juntamente com a autora, defendo, porém, a ideia de que, apesar de o discurso da educação na contemporaneidade preconizar uma educação menos idealizada e mais voltada para a relativização das verdades, pretensamente distante do universalismo, positivismo e cientificismo, o que se verifica é que a educação se deixa atravessar pelo discurso da pós-modernidade, incorporando traços do mesmo, mas mantém seu caráter disciplinar. Em outras palavras, trata-se de uma roupagem nova para antigos ideais (CORACINI, 2007, p. 219). O atravessamento se dá especialmente no que diz respeito a um projeto neoliberal de educação, que, por detrás de um discurso que proclama a urgência em capacitar os indivíduos a fazerem escolhas racionais, críticas e autônomas, a fim de torná-los independentes e soberanos, perpetua o jogo das relações de poder-

¹⁸ Tradução minha do original em francês: “L’acte éducatif est fondé sur un discours qui s’égène au nom d’un idéal, du bonheur et du bien de l’enfant”.

saber, pois as escolhas são sempre pré-estabelecidas no jogo político ideológico (AMARANTE, 1998).

Para este trabalho, interessa, em especial, discutir dois efeitos do discurso da pós-modernidade sobre o campo discursivo da educação, a saber, a ressignificação do ideário de progresso e desenvolvimento, característicos de todo processo educativo, e a ênfase nos resultados do processo. Esses dois efeitos, a meu ver, incidem diretamente na construção do discurso da formação contínua.

Na investigação que empreende sobre o discurso político educacional contemporâneo acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Mascia (2002) defende que o ideário de progresso que permeia esse discurso se constitui de relações entre o poder e o saber (FOUCAULT, [1979]2005) e dos efeitos dessas relações.

Lançando mão de microdispositivos disciplinares, os discursos que permeiam o campo da educação instituem obrigações e direitos, que se configuram como uma forma diluída de administração do poder e do saber, objetivando disciplinar o sujeito, atingir-lhe a própria alma. Impossível, dentro dessa perspectiva, manter-se uma visão dicotômica de poder e saber ou de uma hierarquização de um elemento sobre o outro. Poder e saber encontram-se relacionados, portanto, um contribuindo para que o outro se dê, um agenciando o outro.

Entretanto, no campo da educação, a relação poder-saber é, por vezes, denegada. A educação vê o saber como indissociado e oposto ao poder. Enquanto o primeiro é representado como uma verdade libertadora, fonte de aprimoramento e criticidade dos indivíduos, o poder é visto como negativo, opressivo, coercitivo e controlador. A busca pelo saber, no imaginário social, equivaleria à busca pela verdade, pura e única, e, conseqüentemente, levaria à emancipação e ao progresso.

Na esteira da pós-modernidade, porém, o ideal de progresso como um ponto de excelência, possível de ser atingido a partir de um percurso linear em busca de um objetivo alcançável, foi derrocado. O progresso é, hoje, algo pontual, evanescente, não acabado. No campo da educação, uma das conseqüências é que a formação não cessa jamais. Sempre haverá algo novo e melhor a ser alcançado, ideia que perpetua a dependência a um outro, que detém o saber sobre o que é considerado “melhor”, “mais científico”, “mais atual”, de tal forma que ao detentor de tal saber é delegado um lugar

messiânico e ao saber que ele detém o valor de um dogma (UYENO, 2002). É inegável o poder que se desfruta de tal lugar.

Juntamente com a preconização da necessidade de constante atualização, observa-se na educação contemporânea uma forte ênfase na obtenção de resultados como mostras da excelência do processo educativo, promovendo uma aproximação entre a escola e a empresa, outra influência do discurso neoliberal sobre a educação.

De acordo com Amarante (1998), ao incentivar o individualismo possessivo, a valorização do mercado, a globalização do capitalismo e a produtividade do trabalho, o discurso neoliberal tem, como uma de suas ferramentas, o discurso da qualidade total. A qualidade é uma preocupação constante do homem pós-moderno, objeto de uma sociedade competitiva impulsionada pelo imperativo da produção a qualquer custo, do sucesso a qualquer preço. A preocupação com a qualidade, portanto, congrega tanto o ideário de progresso constante como a demanda por resultados relacionados ao mercado e ao capital.

Verifica-se na escola, assim como nas empresas, uma agenda para professores e alunos voltada para resultados (em sua maioria, quantitativos) que promovam a qualidade e a satisfação total (dos clientes) e a competitividade, a capacidade de romper paradigmas, bem como a busca da criatividade e da inovação. Isso implica uma preparação que envolva o desenvolvimento de recursos humanos, o aperfeiçoamento contínuo, a gerência eficiente dos processos, a disseminação de informações, dentre outras medidas (AMARANTE, 1998).

A escola, então, se vê afetada pelo paradigma da qualidade total, fator motivador da compulsão pela atualização, pela especialização e pela formação contínua, algumas das soluções para se alcançar a eficácia e a produtividade máximas. Sobre essa tendência, Uyeno declara:

Em nome do discurso neoliberal que dita a qualidade total como seu mais caro princípio, essas palavras (reciclar-se, atualizar-se, especializar-se) são assumidas, por si sós, como positivas, dado o seu fim positivo: produtividade e excelência da qualidade para o progresso econômico, disfarçado em social – uma vez que lhe permite ascensão no trabalho. Esse fim positivo se sustenta sobre duas pilastras: sobre a pilastra do novo por si mesmo melhor, e sobre a pilastra da crença na promoção da mudança para um estado melhor (UYENO, 2002, p. 22).

É curioso notar que os termos citados por Uyeno (2002) — atualização, reciclagem, especialização — foram cedendo lugar, no campo da formação de professores, para o termo “formação contínua” (ou continuada). Não é objetivo deste trabalho analisar essa transformação, mas sinalizo que, embora com uma outra “roupagem”, a formação contínua é uma figuração das iniciativas de promoção de algo “novo” e, conseqüentemente, considerado “melhor” para o professor.

No que concerne, ainda, à influência da ideologia neoliberal e da pressão do mercado sobre a escola, pode-se destacar os efeitos do consumismo na educação. Constitui uma evidência desses efeitos a objetivação, cada vez mais crescente do saber, de modo que ele se torne cada vez mais simples, fácil e digerível, para ser rapidamente aprendido (LE GOFF, 2003).

Observa-se, hoje, a ênfase na quantidade de informações, a superficialidade no tratamento dessas informações e a necessidade de que o saber se preste a algo útil e pragmático. Acirra-se, assim, a ideia de instrumentalidade na pedagogia. Quanto aos resultados, nunca foi tão premente, e até angustiante, eu acrescentaria, a compulsão pela necessidade de avaliação, a qual tem por finalidade mostrar que as ações empreendidas, no campo da educação, atingiram os resultados esperados. Uma vez atingidos, ter-se-ia a ideia de êxito e de totalidade.

Em relação à representação do saber como uma mercadoria, Le Goff (2003) defende que, desde o início do século XX, houve uma desumanização da cultura, como resultado da incidência do liberalismo político e econômico e da sufocante modernização nas relações de trabalho. Para a educação, uma das consequências foi que o sentido do saber se aproximou ao que, já no mundo do trabalho, era referido como competência,¹⁹ termo que foi ganhando cada vez mais valor no campo discursivo da educação: os saberes estão compreendidos dentro das competências esperadas, para que sejamos capazes de realizar determinada tarefa ou atingir determinado objetivo. Listados, enumerados e descritos a partir da observação global das necessidades do

¹⁹ Apenas para situar o leitor quanto à não novidade do termo “competência”, Le Goff (2003) remete-nos ao taylorismo, um modelo de administração científica elaborado por um engenheiro norte-americano, F. W. Taylor, que viveu entre 1856 e 1915. O modelo se caracterizava pelo levantamento detalhado das tarefas dos operários e do que eles precisavam desenvolver para executá-las, objetivando-se incrementar a eficiência da empresa, aumentando-se a eficácia ao nível operacional. O termo “competência”, na educação, reedita as proposições dominantes entre o fim do século XIX e início do XX na sociedade industrial, que se viu em crise frente aos avanços técnico-científicos e gerenciais da produção e à demanda por uma mão de obra mais especializada e competitiva, adequada aos novos ícones organizativos, educacionais e produtivos daquele período.

âmbito educacional, os saberes obedecem a diferentes tipos de classificação, sendo a mais relevante, para esta pesquisa, a que os divide em três tipos: o saber, que se refere ao conhecimento teórico; o saber fazer, que remete à competência ou à habilidade adquirida na prática profissional e o saber ser, ligado a um conjunto de comportamentos e atitudes individuais que englobam tanto o campo profissional quanto o pessoal.

Os desdobramentos dessas considerações para este trabalho são: a) a valoração do fazer em detrimento do saber do professor, pois o que importa é a ação do professor com o objetivo de formar profissionais para o mercado de trabalho; b) como consequência, a instrumentalização do saber e da prática do professor e a estreita articulação entre a formação do professor e o discurso do mundo do trabalho; c) a atenuação do vínculo do saber com a cultura, uma vez que ele pode ser quantificado e listado a partir das competências que devem ser mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem, para torná-lo eficaz e, portanto, produtivo. Esses pontos serão retomados na análise do *corpus*.

Percebe-se, portanto, que, mesmo atravessado pelo discurso da pós-modernidade, que pressupõe a autonomia e o individualismo do sujeito, o discurso da educação na pós-modernidade conta com mecanismos mais sutis, mas igualmente eficientes de produção de sujeitos conformados às exigências sociais. Há que se ressaltar, no entanto, que no exercício do poder, que age por trás dos mecanismos de subjetivação, está pressuposta a resistência a ele, o que aponta para a possibilidade de o sujeito se posicionar discursivamente de modo singular. Vejamos, no capítulo que segue, as bases teóricas para que o discurso funcione como um condutor da (re)visita que se pretende fazer ao campo de formação contínua de professores de língua estrangeira.

CAPÍTULO 2

O CONDUTOR DA (RE)VISITA AO CAMPO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*“[...] lado a lado com as exigências da vida,
o amor é o grande educador, e é pelo amor
daqueles que se encontram mais próximos
dele que o ser humano incompleto é
induzido a respeitar os ditames da
necessidade.”*

Freud²⁰

Reportando-me às questões que direcionam este trabalho, creio que elas podem ser resumidas em dois eixos de investigação. O primeiro diz respeito aos modos como é construída a discursividade sobre o que é ser professor, sobre ensinar-aprender língua estrangeira, sobre as representações dessa outra língua no imaginário dos participantes desta pesquisa — o conjunto dessas representações perfaz um imaginário sobre o qual se constrói a constituição identitária do professor de língua estrangeira. O segundo interroga a possibilidade de que essa construção imaginária sofra deslocamentos durante um curso de formação contínua. Ambas as questões convidam a uma (re)visita ao campo de formação de professores.

A justificativa para essa (re)visita reside em dois outros pressupostos, quais sejam:

a) A noção de discurso se presta para discutir as filiações discursivas que compõem a constituição identitária de alguém, uma vez que o discurso pode se referir a um conjunto de enunciados aos quais pode ser conferida uma função enunciativa (FOUCAULT, [1969]1986). Nesse sentido, a partir de ressonâncias discursivas, pode ser traçada uma matriz de sentido do discurso, identificando-se, assim, as filiações discursivas que compõem uma certa constituição identitária. Por ressonâncias discursivas entendo, com Serrani (1998), que a propriedade parafrástica da linguagem permite que os sentidos referentes ao objeto de discurso sejam reformulados e condensados. As ressonâncias indicam modos de dizer que delineiam o imaginário

²⁰ FREUD, Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico, p. 346.

sobre um determinado objeto e, por isso, apontam para representações no discurso. A partir das representações, é possível investigar os pontos de identificação a determinadas discursividades, que perfazem a constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica.

b) A noção de discurso também permite analisar os deslocamentos na constituição identitária do professor, na medida em que o discurso pressupõe que as práticas que o compõem sofram a injeção de procedimentos e regras que regulam os enunciados produzidos sob certa lógica discursiva. Ao mudar-se a lógica, a rede de sentidos que compõem a constituição identitária de alguém pode ser desestabilizada e o sujeito, chamado a se reposicionar, a se identificar a novos sentidos que sustentem a construção imaginária do eu. Uma das possibilidades de que isso ocorra é que haja uma rotação dos discursos, conforme postula Lacan no Seminário XVII ([1969-70]1992). De fato, o que parecia interessar a Lacan, nesse seminário, era discutir a dinâmica das estruturas discursivas nas quais o sujeito é enlaçado socialmente. Assim, a noção de discurso conforme pensada por Lacan é relevante para este trabalho, na medida em que enseja a investigação dos manejos discursivos mobilizados no curso de formação contínua observado.

2.1 O condutor da (re)visita: o discurso

O discurso é entendido, neste trabalho, como uma construção linguageira que congrega um conjunto de enunciados regulados sócio-historicamente mediante os quais alguém é chamado a ocupar um lugar, na enunciação, como sujeito. Propõe-se, desse modo, uma articulação entre os estudos sobre o discurso, em especial os trabalhos de Foucault ([1969]1986) e de Pêcheux ([1983]1997) e as considerações de Lacan ([1969-70]1992) sobre o discurso, visto que é possível perceber, nos trabalhos desses autores, pontos que os aproximam dos campos do discurso e da Psicanálise e que importam para a discussão das questões que motivaram esta pesquisa.

O primeiro ponto é a consideração do discurso como um conjunto de práticas estabelecidas sócio-historicamente, que regulam as posições que os sujeitos devem ocupar para exercer determinadas funções enunciativas. As seguintes citações de Foucault ([1969]1986, p. 70) e de Lacan ([1969-70]1992, p. 158-159), respectivamente, constituem indícios dessa aproximação teórica:

[*Um discurso*] é um conjunto em que se podem determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade consigo mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

Os discursos [...] nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras, que vem em seguida alojar-se neles.

Em ambas as citações, percebe-se uma articulação do discurso a uma estrutura pré-existente ao sujeito, que define e regulariza as produções languageiras e as relações humanas. Nesse sentido, o discurso consiste em um elo entre o mundo e o homem, estabelecendo um certo nexos, por meio do qual são construídas as identidades e as diferenças (CASTRO, 2009, p. 122).

O segundo ponto que aproxima esses autores é a consideração de que um discurso opera sobre um sujeito resultante da cisão operada pelo inconsciente, o que implica a impossibilidade de controle dos sentidos que se produz e escancara a utopia da origem e da intencionalidade do dizer.

Os campos se distanciam, no entanto, em especial no que se refere aos objetivos que cada autor tem em relação a uma construção teórica sobre o discurso. No caso dos estudos discursivos, Foucault (1982, p. 208) admite, quase ao fim de sua obra, que seu grande objetivo, ao se debruçar sobre os discursos, foi de “criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos são transformados em sujeitos, em nossa cultura”. Pêcheux, por sua vez, estava mais interessado em elaborar uma teoria materialista histórica do discurso que servisse a um projeto intervencionista na luta de classes (GREGOLIN, 2004, p. 53). Para Lacan ([1969-70]1992, p. 11), os discursos são estruturas que permitem observar como os sujeitos lidam com a falta resultante da entrada na linguagem, como se organizam e o que é produzido quando se encontram envolvidos pelo laço social.

O discurso será, então, abordado mediante a visada dos estudos discursivos e da Psicanálise, buscando-se, ao final do capítulo, empreender uma breve discussão dos pontos de intercessão que interessam para a discussão das questões deste trabalho.

2.1.1. A visada dos estudos discursivos

A abordagem teórica sobre o discurso, neste ponto, se concentrará nos trabalhos de Foucault, devido à possibilidade que esses trabalhos, em especial, ensejam de discutir o pressuposto de que a constituição identitária é resultado de uma construção discursiva. Em um segundo momento, trarei a problematização de Pêcheux sobre o discurso, como constituído na tensão entre a estrutura e o acontecimento, a fim de enfatizar que há sempre um escape possível, na enunciação, para o sujeito deixar ali seu efeito, por mais consistentes que sejam os agenciamentos e as determinações sócio-históricas que incidem no sentido de conferir ao sujeito uma imagem totalizante.

A noção de discurso perpassa toda a obra de Foucault, mas recebeu especial atenção na fase arqueológica de seus trabalhos.²¹ Nessa fase, o interesse do autor se dirigiu para os mecanismos que permitiam a construção de certas discursividades sobre o sujeito moderno.

Em primeiro lugar, a noção de discurso, para o autor, relaciona-se com as relações de poder-saber, na medida em que é por meio do discurso que os eventos da realidade são representados e é ele que define o que pode ou não ser dito sobre certo objeto ou conceito, dentro de um determinado momento histórico (FOUCAULT, [1969]1986). A linguagem, porém, não pode dizer tudo. A prática de representação do mundo possibilitada pela linguagem é sempre parcial, pois sempre sobra algo do objeto que fica de fora da representação.

Um breve parêntese para pontuar que, tanto para os estudos discursivos como para a Psicanálise lacaniana, a linguagem é marcada por uma opacidade. Os trabalhos lacanianos postulam que o resto da operação de recobrir o mundo com a linguagem é da ordem do real, um irrepresentável que sempre insistirá em se fazer representar. Voltarei a essa consideração no capítulo sobre o sujeito, mas ela é relevante, neste momento, porque aponta para o fato de que sempre há furo na linguagem.

Voltando a Foucault, a noção de formação discursiva se articula ao caráter disseminador de poder do discurso. Ela é entendida como aquilo que possibilita que, mediante a dispersão que caracteriza os enunciados, seja possível estabelecer e descrever uma certa regularidade (ordem, correlações, posições, funcionamentos,

²¹ Na extensa obra de Foucault podem ser percebidas três fases: a arqueologia, a genealogia e a ética, correspondendo, respectivamente, ao interesse do autor em estudar as relações ser-saber, ser-poder e ser-consigo (VEIGA-NETO, 2003).

transformações) nos sentidos. Gregolin (2004, p. 90) acrescenta que a noção de formação discursiva demanda que se considere a descrição dos regimes a que obedecem os objetos dos enunciados, as formas de dispersão dos sentidos de que falam, os modos como eles são referenciados, os sistemas que os definem e os prescrevem, e as diferentes posições sujeito que se pode ocupar em relação a determinada formação discursiva.

As formações discursivas, portanto, permitem que, mediante uma série de enunciados, seja traçada uma matriz de sentidos que reflete certas relações linguísticas, a partir das quais ocorrem as práticas discursivas e o sujeito se posiciona.

Apenas a título de ilustração da relevância dessa noção para este trabalho, cito a expressão “professor de língua estrangeira ‘de verdade’”, que, em formações discursivas do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no âmbito das escolas de idiomas, pode apontar para um determinado fazer pedagógico e para determinadas representações de professor e de ensino-aprendizagem de língua; enquanto que, no âmbito da educação básica e pública, refere-se a um fazer pedagógico que denuncia uma falta, uma imagem em relação à qual os professores se encontram, muitas vezes, em defasagem.²²

Em segundo lugar, o discurso, para Foucault ([1969]1986), não pode estar dissociado das práticas discursivas, uma vez que são elas que estabelecem as leis e regras segundo as quais os enunciados que compõem o discurso são enunciados. Para Foucault (p. 138), as práticas discursivas são:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Entretanto, as práticas discursivas não existem por si só. Elas advêm como resultado de conjuntos de técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas, todos esses elementos responsáveis por sua imposição e manutenção (FOUCAULT, [1979]2005, p. 12).

²² Essa consideração foi possível devido à observação de como a palavra “oralidade” é representada no *corpus* desta pesquisa; deveu-se também à leitura do trabalho de Oliveira e Mota (2003), que versa sobre a representação de que os professores da educação básica são incapazes de ensinar inglês, justamente porque, naquele contexto, a oralidade, normalmente, não é promovida. Esse tema será retomado no terceiro capítulo da Parte II.

O conjunto de procedimentos que regula o discurso constitui a ordem do discurso (FOUCAULT, [1971]1996), que seleciona, regulariza, controla e organiza os diversos enunciados, de tal modo a não permitir seu acontecimento aleatório. A ordem exercida sobre o discurso é outro indício do poder que o permeia, pois ela estabelece quem pode dizer o quê de que posição.

É preciso assinalar que a noção de poder em Foucault não se relaciona apenas a uma força repressiva. Pelo contrário, o fato de ele permear as relações humanas faz com que, em todo exercício de poder, seja possível se evidenciar uma reação de resistência que produz outros saberes, induz a prazeres, produz outros discursos. O poder deve, então, ser encarado, também, como uma força produtiva e emancipatória (CORACINI, 2007, p. 24).

Retomando as práticas discursivas, é possível delinear a constituição identitária do professor de língua estrangeira a partir de representações construídas, em grande parte, por meio da mobilização de certos discursos provenientes de diversos campos que compõem um conhecimento com efeito de verdade sobre o evento ensino-aprendizagem de línguas, sobre o que é ser professor de uma língua outra e sobre o que é essa língua. Os discursos, também, definem uma dada posição da qual alguém precisa se apropriar para enunciar com autoridade e propriedade como professor de língua estrangeira. Além disso, prescrevem certas regras para aquele que ocupa essa posição.

Compreender o discurso enquanto uma prática permite que se considere a materialidade discursiva como tecida na imbricação do linguístico com a exterioridade que o afeta — terceiro ponto que desejo ressaltar na noção de discurso.

2.1.1.1. A exterioridade discursiva

Tendo recebido influência de três grandes pensadores — Nietzsche, Marx e Freud — os trabalhos de Foucault permitem pensar a exterioridade que afeta a linguagem como composta na imbricação sócio-histórico-ideológica — que constitui um já-dito — com um saber resultante da cisão do sujeito pelo inconsciente. Uma das consequências de se entender o discurso como constituído nessa imbricação reside na função a ele atribuída: a de ser uma prática que constrói discursivamente os objetos de que trata, modificando-se e modificando os domínios a que pertence (FOUCAULT, [1969]1986).

Em relação ao já-dito, Foucault ([1969]1986, p. 36) assinala que ele se constitui de um “‘jamais-dito’, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escritura que não é senão vazio de seu próprio traço”. A formulação do discurso repousa nessa exterioridade que lhe é constitutiva, mas recalcada. Quando enunciamos, esquecemo-nos de que as palavras nos precedem, são sempre palavras do Outro, que os sentidos não lhes são imanentes, mas dependem de uma conjunção de fatores mobilizados na enunciação — a posição de quem enuncia, para quem se enuncia, as condições sócio-históricas, dentre outros — para produzirem sentido. Não temos o controle sobre o que dizemos, porque a enunciação é um processo em que dois ou mais sujeitos cindidos pelo inconsciente comparecem.

Cabe dizer que a ilusão de estar no controle e no centro da enunciação é necessária para que alguém consiga se enunciar no lugar do “eu”. Nas constantes versões elaboradas de si mesmo, que consistem em narrativizações, reside um processo dialógico do eu consigo mesmo, do eu com o outro, do eu com a cultura, que acarreta um processo de reconstrução constante da constituição identitária.

Vale ressaltar, ainda, que a noção de enunciado em Foucault ([1969]1986) se aproxima da forma como a Psicanálise lacaniana a emprega. Não se trata de tomar uma frase, proposição ou ato de fala como isolados, mas da possibilidade de lhes atrelar uma função enunciativa, de visualizar, nessas unidades, um eu (*Je*, em francês) como sujeito de seu enunciado, sujeito este que ocupa um lugar institucional. Assim, um enunciado está na dependência do sujeito que o enuncia e das regras sócio-históricas que permitem que ele seja enunciado (GREGOLIN, 2004, p. 89).

No que diz respeito a um saber que trai o “eu” enunciator do discurso, ele se refere aos pontos de desestabilização da rede de sentidos, materializados nos equívocos que irrompem no fio discursivo e fundam o acontecimento. Esses pontos remetem à dimensão do inconsciente, constitutiva do sujeito. Vejo a possibilidade de incluí-la como um elemento produtor de sentidos, valendo-me das considerações sobre a noção de acontecimento, presente, em especial, em um dos últimos trabalhos de Pêcheux ([1983]1997).

2.1.1.2. O acontecimento e a memória

Pêcheux ([1983]1997) percebe o acontecimento como um furo na estrutura aparentemente fixa e estável do discurso. Como ruptura, o acontecimento constitui uma fenda na realidade por onde emerge o inesperado, o surpreendente, o impossível, o inacreditável, algo que quebra o sentido, ao mesmo tempo em que promove uma transição para o novo. Ao emergir no discurso, o acontecimento funda o novo e abre a possibilidade de ocorrer uma ressignificação.

Por outro lado, a propriedade da linguagem de se parafrasear possibilita que o sentido aparentemente inaugural de um acontecimento se torne uma regularidade discursiva. Em contrapartida, o acontecimento é também responsável pela possibilidade de que um enunciado seja deslocado de um espaço discursivo a outro, de uma formação discursiva para outra, gerando outros sentidos, ressignificando-se, produzindo outros discursos.

Encontram-se, assim, articuladas no acontecimento, uma atualidade e uma memória, uma vez que, ao emergir no discurso, ele se refere tanto ao seu contexto de novidade como ao espaço do já-dito que ele retoma, pressuposto sustentado também por Foucault, quando ele diz que o novo “não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, [1971]1996, p. 26).

Faço um breve parêntese para esclarecer que a noção de memória, neste trabalho, se afasta do sentido a ela atribuído pelo senso comum, qual seja o de possibilitar uma lembrança homogênea e coerente. Antes, refere-se à noção de memória discursiva, que implica em esquecimento, pois só se pode lembrar daquilo que foi esquecido. A cada lembrança, constrói-se uma versão a partir dos traços marcados na memória. O acesso à memória, portanto, pressupõe um gesto de interpretação. De acordo com Pêcheux (1999, p. 52), a memória discursiva

[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Por sua vez, a possibilidade de dizer qualquer coisa e fazer algum sentido naquilo que se diz é estabelecido pelo interdiscurso. Este se refere a uma filiação de dizeres articulada a um já-dito, a partir do qual se funda toda e qualquer possibilidade de

dizer. Essa dimensão discursiva se refere a algo que atravessa verticalmente o fio do dizer — que Pêcheux denomina de intradiscorso. O interdiscorso se relaciona à memória discursiva e permite que, a partir de um conjunto de dizeres que perfazem um determinado discurso, matrizes de sentido possam ser traçadas (PÊCHEUX, [1975]1988).

A operação de repetição dos enunciados pode promover uma regularização discursiva que admita os implícitos sob a forma de remissões, retomadas e efeitos de paráfrases, o que contribuiria para pensar a construção de uma certa matriz de sentidos sobre o que é ser professor de língua estrangeira e ensinar-aprender essa língua.

Todavia, do mesmo modo que a memória garante certa regularidade ao discurso, ela também pode trazer ruptura, uma vez que, no retorno ao sempre-já-aí da memória, o dito não se diz todo. O dizer, então, é sempre da ordem do incompleto. O pré-construído não se totaliza, pois algo no acontecimento do retorno escapa, algo que diz de um resto, de um resíduo na linguagem, chamado por Gadet & Pêcheux ([1981]2004) de real da língua.²³ Assim, a memória é o que possibilita a reconstituição dos dizeres como sendo da ordem de um universal, assim como é o lugar a partir do qual a regularidade se desestabiliza.

2.1.1.3. Na tensão entre a regularidade e a dispersão

O acontecimento desestabiliza a regularidade discursiva pela interrupção e a irrupção de algo inesperado que aponta para a falta constitutiva na linguagem. É na enunciação que se pode perceber a insistência e a resistência do que sobra das operações de representação do mundo mediadas pela linguagem — o registro do real — trazendo o equívoco e a ambigüidade como elementos de sentido que atestam a instabilidade do dizer e, conseqüentemente, a descontinuidade do discurso.

O equívoco na língua, da perspectiva discursiva, aponta para o real da língua (GADET & PÊCHEUX ([1981]2004). Referenciada ao real lacaniano, a noção, de acordo com os autores, alude à impossibilidade de a língua dizer tudo, à realidade de que a língua falha, falta, desliza, faz furo, se abre para o múltiplo sentido, para a contradição. O real da língua é o que a desestabiliza, escancarando sua dispersão, descontinuidade, contradição, ambigüidade, incompletude, falha e equívoco, elementos

²³ Essa noção será retomada um pouco adiante.

esses que atestam que, na língua, embora na dependência das condições sócio-históricas, há sempre um escape possível para o sujeito.

Os desdobramentos da noção de memória discursiva e de acontecimento são significativos para este trabalho, no sentido de reforçar que o discurso se constitui na dispersão dos enunciados, que ele é fragmentado e atravessado pelo novo, mediante o qual o discurso se desestrutura para, novamente, se estruturar.

2.1.2. A visada da Psicanálise lacaniana

Lacan ([1969-70]1992) concebe o discurso como uma estrutura sem palavras, na qual elas vêm, posteriormente, se alojar. Com base nos trabalhos de Saussure (1973), que forneceu a base estruturalista, e nos trabalhos de Austin (1962), que elaborou a teoria dos atos de fala, Lacan postulou o discurso como sendo um vínculo social entre as pessoas, uma estrutura que regula as relações entre os sujeitos, por meio da linguagem, mas que não é dependente dela, conforme é possível concluir de suas palavras:

Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. Não há necessidade destas para que nossa conduta, nossos atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais (LACAN, [1969-70]1992, p. 11).

Um parêntese se faz necessário para explicar que, a partir desse seminário, Lacan se refere ao discurso como sendo uma estrutura sem palavras, distinguindo, assim, o sentido de fala (*parole*, em francês) que ele conferia ao termo.

De acordo com o psicanalista, não existe nada anterior ao discurso. Essa noção reforça a premissa de que um enunciator não é a origem de seu discurso; antes, o primeiro se encontra, de certa forma, assujeitado ao segundo, uma vez que “cada realidade se funda e se define por um discurso” (LACAN, [1972-73]1985, p. 45). O objetivo de Lacan, ao propor uma elaboração matemática sobre os discursos, parece ter sido estender a articulação entre inconsciente e linguagem para o campo dos laços sociais que podem ser estabelecidos entre sujeitos nas diversas práticas discursivas. Creio ser possível dizer, intentando uma aproximação entre os estudos discursivos e a teoria do discurso lacaniana, que a tomada de posição no discurso pelo sujeito está na

dependência de que o sujeito seja enlaçado: para Lacan, isso se dá pelo laço social; para Foucault e Pêcheux, pelos agenciamentos e pela interpelação ideológica.²⁴

O psicanalista defende que é o laço social, mais do que as palavras, que faz com que determinada configuração de significantes produza certos sentidos. O laço social a que ele se refere na elaboração teórica sobre os discursos pressupõe que uma relação entre sujeitos seja instaurada, de modo que a barreira do discurso comum, no qual o dizer não produz nada além da reprodução, seja rompida e algo novo seja produzido, conforme o define Riolfi (2002, p. 41):

o laço social é uma expressão a ser tomada como sinônima de discurso, entendido como a tessitura que organiza, através de um pacto, os diversos pares numa relação de trabalho, de produção do novo.

A instauração, portanto, de um laço social está na dependência do discurso, na medida em que este fornece uma estrutura mediante a qual o sujeito pode ser causado como efeito e, conseqüentemente, pode haver produção de saber signifiante.

Os discursos seriam responsáveis por designar o funcionamento que rege a tomada da palavra. Assim, quando alguém enuncia de dentro de uma certa agremiação regida por uma lógica discursiva, o faz a partir de modos, posições e enunciados por ela previstos.

Logo, a estrutura e a posição ocupada pelos sujeitos na enunciação seguem, de certo modo, um *script* discursivo esperado, de acordo com cada situação discursiva. Dentro desse *script*, acontecem os processos de constituição subjetiva. O deslocamento dos elementos que compõem a estrutura, nas diferentes posições a eles designadas, é responsável por causar deslocamentos nos sujeitos que participam de agremiações regidas pelas quatro lógicas discursivas propostas por Lacan. Longe, porém, de constituírem enquadres rígidos e estanques das relações entre sujeitos, os discursos dão conta de relações dinâmicas, fluidas, descontínuas, atravessadas por uma certa regularidade, na mesma medida em que o desejo é constante e o inconsciente não cessa

²⁴ Os agenciamentos, juntamente com os dispositivos de poder, se materializam nas formações e práticas discursivas e têm como função promover uma objetivação do sujeito. A tese que sustenta a viabilidade dos agenciamentos e dispositivos é a de que quanto mais o sujeito conhece a si mesmo e se dá a conhecer aos outros, mais assujeitado ele está ao poder. Daí a íntima relação entre saber e poder que se desenha em toda a obra foucaultiana.

de se fazer representar e de subverter qualquer controle racional ou categoria pré-estabelecida.

A elaboração teórica que segue pretende recortar, da teoria dos discursos de Lacan, pontos significativos para a discussão de como se dão as práticas discursivas no curso de formação contínua observado e como elas são estruturadas, para que, na análise, elas possam ser consideradas e uma discussão de seus resultados possa ser efetuada.

2.1.2.1. Os quatro discursos

A fim de entender a estruturação das práticas discursivas a partir de quatro relações fundamentais, Lacan propôs o seguinte algoritmo:

$$\begin{array}{ccc} \underline{\text{Agente}} & \rightarrow & \underline{\text{Outro}} \\ \text{Verdade} & \triangle & \text{Produção} \end{array}$$

A posição de agente é a de dominante. O discurso é desencadeado a partir dessa posição e o elemento que ocupa esse lugar é responsável por causar a cadeia de repetição. A posição do Outro corresponde à alteridade radical à qual um discurso se dirige, o que desvincula a noção de discurso lacaniana de qualquer aproximação dos esquemas de comunicação. A verdade fundamenta cada discurso, enquanto a produção designa o que é engendrado em cada um (BUENO, 2002, p. 98).

Essas quatro posições fixas podem ser ocupadas pelos seguintes elementos:

- S1**= significante mestre, ou aquele que intervém na bateria dos significantes. Em princípio, não tem sentido algum, pois sua função é representar o sujeito para outro significante.
- S2** = o saber, ou seja, a rede de significantes já articulada como saber e, portanto, um saber pelo qual o sujeito não pode ser responsabilizado, o saber do inconsciente.
- \$** = sujeito dividido e barrado, porque passou pela mediação da linguagem e, portanto, é dela efeito.
- a** = o objeto mais de gozar, ou seja, refere-se ao que a linguagem não consegue representar, representa a falta, o furo, o vazio.

Esses quatro elementos circulam nas posições fixas do algoritmo em sentido horário, não necessariamente na sequência em que aparecem abaixo, obedecendo à rotação de um quarto de giro de volta, sempre que há mudança na lógica regente dos quatro discursos. Desse modo, os discursos são representados de acordo com os seguintes matemas:

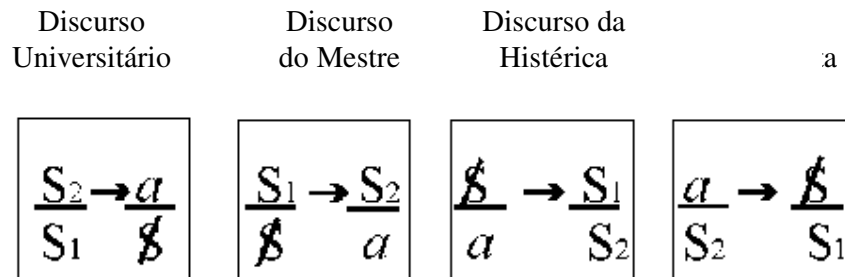


FIGURA 1 - Matemas

Alguns pontos devem ser ressaltados sobre os elementos e a configuração dos matemas.

A ordem dos elementos é mantida, tendo como origem a lógica do discurso do Mestre, pois esse é o discurso que descreve a entrada mítica do sujeito na linguagem e que determina, primeiramente, o laço social. A cada rotação ocorre uma mudança da posição subjetiva. Partindo, portanto, do discurso do Mestre, ao efetuar-se uma rotação nos elementos que o compõem, cai-se no discurso da histórica, do analista, da universidade e assim por diante.

A relação entre os discursos não é de causa-efeito, tampouco de sucessão; pelo contrário, trata-se de uma relação de trama, de continuidade. Assim, eles não acontecem isoladamente, podendo haver, muitas vezes, manifestações de vários discursos concomitantemente. Semelhantemente, o nome que recebe cada discurso não o restringe aos lugares ou às posições que o designam. Ele se refere a quatro possibilidades de apreensão de diferentes efeitos do significante.

No algoritmo, o nível que fica acima da barra se refere àquilo que aparece como manifesto no discurso, enquanto o nível inferior se refere ao que fica latente. Além disso, as posições de agente e de Outro encontram-se separadas por uma flecha, que indica uma relação impossível. A chave dessa impossibilidade encontra-se, de fato, no

nível inferior do algoritmo, pois há uma obstrução entre a verdade e a produção, sinalizando que não há produção discursiva capaz de dar conta da verdade que a causa (LACAN, [1969-70]1992, p. 166).

Os modos como cada um dos discursos produzem laço social serão discutidos, seguindo a abordagem proposta por Riolfi (1999), que elege como elemento referencial a posição de agente em cada discurso. Vejamos:

- O discurso do Mestre:

Uma vez que S1 representa o primeiro significante que intervém no campo da linguagem, para que um sujeito possa ser compreendido como efeito de linguagem, o significante mestre é o agente, nesse discurso, e é a partir dele que os demais se desenrolarão. O discurso que se dá sob a lógica do Mestre visa a um poder conferido ou prometido pelo saber (LACAN, [1972-73]1985), pois, embora prescindindo de alguém que incorpore a função de Mestre, o agenciamento de S1 institui o imperativo: *continua a saber* (LACAN, [1969-70]1992, p. 99). Consequentemente, o resultado é um discurso totalitário, que aprisiona o sujeito, na medida em que o assujeita àquele primeiro significante que agenciou a cadeia.

Pode-se dizer que o discurso do Mestre é o discurso daquele que diz saber tudo e, por isso, é o discurso que mais se aproxima da ciência, ou seja, de um saber teórico.

- O discurso da histérica:

Tendo como agente o sujeito dividido (\$), causado pela castração,²⁵ que deixou de fora um resto (a), o discurso da histérica é caracterizado por uma demanda sobre o sintoma que, por sua vez, demanda decifração. Assim, o sujeito se dirige ao Outro que, supostamente, teria a solução de seu enigma (S1). Na busca de significantes, que possam dar sentido ao sujeito e à sua falta, um discurso permeado de saber é engendrado. Entretanto, como a satisfação da falta é da ordem do impossível, qualquer resposta ao enigma da histérica é recebida como insuficiente, o que a coloca, novamente, a desejar e a interrogar. Sob a lógica desse discurso, então, produz-se um saber do qual o sujeito não pode aproveitar.

²⁵ A castração se refere a um evento simbólico que instaura a falta para o sujeito, devido à interdição do desejo da mãe pela figura paterna. O representante do desejo se torna um representante pulsional, que, embora recalcado no inconsciente, se faz representar por outros meios.

A via da insatisfação põe o sujeito em movimento, tal como acontece em um processo analítico, pela via das associações livres. Isso não significa que o sujeito desenvolverá um sintoma neurótico. Pelo contrário, é sob a lógica do discurso da histérica que nasce a poesia, por exemplo, cuja lógica discursiva permite a convocação de outros, para que, nela, se engajem na associação de sentidos de forma criativa e não reprodutora.

- O discurso do analista:

Verifica-se que, na posição de agente, nesse discurso, encontra-se o objeto *a*, objeto vazio. Na condição de nada saber sobre o desejo do sujeito (*\$*) é que reside a possibilidade de que alguém ou algo possa interrogar o mesmo sobre aquilo que o causa. A fim de que essa interrogação possa ocorrer, é necessário que o agente desse discurso intervenha com o equívoco, com o *non sens*, para que a rede de significantes sobre a qual o sujeito se sustém (S1) seja desestabilizada. Isso possibilitará que ele questione suas identificações e possa inquirir-se sobre sua verdade, ou seja, o saber inconsciente (S2). O produto que se dá sob essa lógica resulta de um saber-fazer que gera novos significantes aos quais o sujeito poderá se identificar. O saber-fazer (S2), a que Lacan ([1972-73]1985) se refere, é um saber que não se expressa com palavras, mas que, certamente, se manifesta como uma linguagem, porque se refere ao inconsciente.

- O discurso universitário:

Enquanto agente desse discurso, o saber (S2) se encontra fora de sua posição primeira em relação ao significante mestre. Sob a lógica do discurso universitário, S2 se coloca como totalitário, potencializado que está pelo nível em que se encontra a sua verdade: o significante mestre (S1). A posição que ocupa o saber, nesse discurso, visa ao impossível: interrogar o real (*a*), a fim de dominá-lo. Nessa operação, a verdade, verdade da ciência, ocupada por S1, impõe o mandamento: “*Vai, continua, não para. Continua a saber sempre mais*” (Lacan, [1969-70]1992, p. 98).

Da posição de agente, então, S2 se dirige ao outro como *astudado*. Por meio desse jogo com o significante *estudante*, Lacan (p. 99) o coloca no lugar do objeto *a*, que, no discurso da universidade, ocupa a posição a quem o saber se dirige. Identificado que está à posição de objeto vazio, ao estudante não resta

produzir nada, a não ser colar-se ao saber que agencia o discurso. Daí ter-se a produção de um sujeito que se sustenta a partir de um saber reconhecido, formalizado e cunhado por um campo que lhe confere valor, um saber que se referencia pelo discurso do Mestre.

Cabe ressaltar que Lacan desenvolveu, ainda no seminário XVII, uma quinta formulação que dá conta da lógica capitalista.²⁶ Ao observar que o discurso do Mestre, sustentado por uma lógica edípica, não era mais suficiente para regular o gozo na pós-modernidade, o psicanalista propõe o discurso do capitalista, uma variante contemporânea do discurso do Mestre, que se caracteriza por uma denegação da castração e uma injunção ao gozo. O que se produz como resultado dessa lógica é um apelo constante ao mais-de-gozar, lógica que implica o afrouxamento do laço social e, conseqüentemente, o funcionamento consumista e narcísico que impera na contemporaneidade. Nesse circuito fechado de gozo, o discurso do capitalista promove a produção de *gadgets* no lugar do Outro, verdadeiros objetos de consumo que se propõem a serem tamponadores da falta-a-ser que constitui o sujeito. No lugar de causar o desejo, a falta aí produzida funciona como um imperativo de gozo.

Lacan ([1969-70]1992) observa que o discurso da ciência se desenvolve, hoje, dentro dessa lógica. Há sempre algo novo a ser descoberto, que se coloca como uma verdade cheia e se propõe como solução para os problemas da humanidade. Servem a esse propósito a multiplicação de teorias e metodologias, bem como os produtos da indústria cultural. O sujeito, nessa lógica, não passa de um consumidor de teorias e de técnicas que se propõem como verdadeiras saídas mágicas, embora sempre temporárias, pois sempre haverá outra teoria, outra técnica melhor e mais proveitosa que tomará o lugar da anterior.

2.2. O campo discursivo revisitado, exemplo da imbricação dos discursos universitário e capitalista

Os cursos de formação contínua podem ser considerados uma materialização, no campo da educação, do discurso da pós-modernidade e da educação contemporânea, uma vez que apregoam a necessidade de constantes atualizações e (re)adaptações para

²⁶ Embora o psicanalista tenha abordado o discurso do capitalista nesse seminário, a escrita de seu matema só vai ser elaborada em 1978, durante uma conferência em Milão (<<http://pagesperso-orange.fr/espace.freud/topos/psych/psysem/italie.htm>>. Acesso em 08 dez. 2009).

que os professores enfrentem os desafios de ensinar em um mundo em contínua transformação, que demanda uma formação cada vez mais profissional e adequada ao mundo do trabalho. O discurso subjacente aos programas de formação contínua pode ser, então, encarado como efeito da lógica do discurso capitalista, que impõe a injunção da inovação teórica e metodológica como solução para os problemas enfrentados na educação. Além disso, os professores são instados a passarem pelas (trans)formações apregoadas pelos programas, as quais os tornariam “aptos”, “melhores”, para ocuparem a posição de professor. Nesse sentido, a formação contínua pode ilustrar, também, a lógica que rege as agremiações humanas no discurso universitário, uma vez que a função maior de uma formação, tal qual esse discurso, é manter e transmitir certas discursividades de geração a geração.

A discussão a seguir pretende examinar em torno de quais pontos é construída a imagem de solução inovadora dos problemas e portadora de uma verdade sobre o ensino-aprendizagem que perpassa o discurso da formação contínua.

2.2.1. A reflexão crítica: um dos pilares da formação contínua

A formação contínua de professores de língua estrangeira pautada na reflexão crítica vem se desenvolvendo grandemente, tendo alcançado seu auge, no Brasil, na segunda metade da década de 90, sem diminuir no decorrer deste início de século. Os pressupostos da reflexão crítica podem ser resumidos em quatro ideias principais:

Em primeiro lugar, a promoção de uma postura de constante investigação que mobilize o profissional da educação em torno do aprofundamento de seus conhecimentos e, conseqüentemente, gere aprendizagem não só do aluno, mas, também, do professor. Em segundo lugar, a aproximação entre o conhecimento prático e teórico, que resulte em um saber construído coletivamente e capaz de contemplar as contingências em que o ensino se dá. Em terceiro lugar, em uma postura permanentemente reflexiva e crítica, que questione, a partir dessa articulação entre teoria e prática, as ações que são tomadas no ensino-aprendizagem. Finalmente, uma das palavras de ordem da reflexão crítica é a autonomia política e pedagógica.

Em relação ao primeiro pressuposto, a aprendizagem permanente (DIMENSTEIN, 1997) tornou-se pré-requisito indispensável para qualquer profissional da educação com o acirramento da competição e dinamicidade atuais. A educação,

dessa perspectiva, deve ser entendida como motivadora de novas descobertas, pois o conhecimento está em constante reelaboração. Essa ideia contrapõe-se à concepção de conhecimento como algo fechado, transmissível, apropriável e dominável. Na visão do autor, a formação de professores tem como objetivo capacitar o professor para a (re)construção própria e original do conhecimento, a fim de torná-lo um pesquisador capaz de inovar e incrementar a ação educativa.

Com relação ao segundo e terceiro pressupostos, Schön (2000) é o principal articulador. O autor vê a universidade organizada dicotomicamente: ora voltada para a pesquisa científica, que produz um conhecimento respeitável, valorizado e nobre; ora voltada para o ensino prático, normalmente destituído de prestígio acadêmico. A proposta do modelo prático reflexivo sugeriria uma aproximação entre esses polos, o que poderia resultar em uma construção coletiva de saberes a partir da reflexão sobre o cotidiano do contexto de ensino, articulando uma relação mais estreita entre teoria e prática. O processo de reflexão, segundo esse modelo, não é visto como um processo independente do conteúdo e do contexto. Antes, aplicado ao contexto de ensino, pressupõe que o professor seja um investigador na sala de aula, que integre as experiências práticas, os valores, sentimentos, interesses sociais e políticos ao conhecimento teórico e sistemático. Espera-se, assim, um deslocamento da relação linear e mecânica comumente estabelecida entre teoria e prática e a promoção de uma postura de maior autonomia. Isso nos leva ao quarto pressuposto.

Zeichner e Tabachnick (1991) ressaltam que a mudança nas ações dos professores não é resultado apenas da (esperada) intenção dos professores de aprimorarem sua prática. A autonomia política e pedagógica deve estar calcada em diferentes níveis de reflexão: uma reflexão radical, que busca as raízes dos problemas concretos vividos no cotidiano escolar; uma reflexão rigorosa quanto ao estabelecimento e à necessidade dos métodos para guiá-la; e uma reflexão global que considere todo o contexto no qual a reflexão está inserida. Nota-se, assim, que a prática reflexiva é colocada como articulada ao contexto social global, que requer que a mesma questione a adequação dos objetivos educacionais aos diferentes contextos em que são elaborados, às estruturas e às relações de poder. De acordo com essa visão, o trabalho educativo é essencialmente político e a prática do professor crítico-reflexivo deve buscar sua própria emancipação, bem como a de seus alunos.

A viabilização desses pressupostos nos cursos de formação contínua se dá por meio de um processo de investigação de si mesmo. A prática dos professores é valorizada como um saber construído pelo exercício do ato de ensinar, nem sempre ancorado na teoria, e é interpelada a partir de registros de sala de aula, como autobiografias, diários reflexivos, questionários avaliativos, dentre outros.

Os modos como elementos do campo da formação contínua reflexiva são articulados no curso em que se desenrolou esta pesquisa são discutidos no tópico seguinte.

2.3. O curso de formação contínua observado

Como sinalizado na introdução, durante um ano participei como observadora de um programa de formação contínua para professores de inglês da educação básica, oferecido aos professores da educação básica da rede pública municipal e estadual. O programa é composto por duas iniciativas interligadas. São elas:

- Um curso de inglês oferecido pelo instituto de idiomas, patrocinador do projeto, que visa ao aprimoramento da comunicação em inglês, da compreensão e produção oral e escrita.
- Um curso promovido pela IES, idealizadora do projeto, que objetiva trabalhar a prática do “professor em serviço”, “relacionando conceitos teóricos à problemática do ensino de uma língua estrangeira em contextos diversos na escola pública brasileira, estabelecendo a reflexão crítica como a possibilidade de transformação da própria prática” (PROGRAMA..., 2006, p. 1).

Este trabalho enfocará mais de perto a última iniciativa promovida pela IES,²⁷ sem esquecer, no entanto, do impacto da anterior, visto que ambas as iniciativas se pautam por um mesmo objetivo — “promover o aprimoramento do ensino-aprendizagem de inglês nas redes estadual e municipal de São Paulo” — e se encontram relacionadas. Por exemplo, para que um professor possa freqüentar o curso da IES, é preciso que ele comprove proficiência oral e escrita na língua inglesa, o que é feito por meio de um teste de nivelamento preparado pelo instituto de idiomas. Caso contrário, ele deve freqüentar, por até seis semestres, o curso de inglês oferecido pelo instituto de

²⁷ Ressalto, portanto, que todas as vezes que houver referência ao curso de formação contínua daqui por diante, trata-se dessa iniciativa em específico.

idiomas parceiro do programa.²⁸ Esse pré-requisito foi significativo para a proposta inicial de pesquisa, pois comparecia como uma oportunidade de (re)visita da língua estrangeira, o que poderia ter efeitos sobre a constituição identitária dos professores, na medida em que possibilitasse uma (re)inscrição discursiva na língua que devem ensinar.

O curso, por sua vez, perfaz um total de cerca de 220 horas presenciais que são distribuídas em aulas semanais de quatro horas cada, durante três semestres. Ele se compõe por módulos, com carga horária variada de acordo com o assunto e o conteúdo abordado. Cada módulo é ministrado por um(a) professor(a) que tem trabalhos de pesquisa sobre o tema proposto. As aulas, normalmente, seguem a metodologia expositiva, com alguns trabalhos em grupo e raros momentos em que se fala ou se lê em inglês — língua estrangeira ensinada, na época da pesquisa, pelos participantes do curso.

Quanto ao conteúdo teórico, os módulos discutem as diretrizes para o ensino de língua estrangeira, notadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o ensino fundamental e médio (PCNLE, 1998 e PCNEM, 1999, respectivamente), os objetivos e o conteúdo programático de língua estrangeira na educação básica, as teorias sobre linguagem, as metodologias de ensino de língua estrangeira e a fonologia do inglês.

Dos oito módulos que observei, um aborda as necessidades e os objetivos de se aprender e ensinar inglês; outro, as teorias e metodologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; três enfocam diretamente a reflexão — sobre si (na forma da auto-avaliação e da autobiografia), sobre o modo como os professores envolvidos aprenderam e ensinam o inglês, e sobre como lidam com a gramática —; e dois enfocam a avaliação de material didático, com forte ênfase reflexiva sobre o material usado pelos professores.

O último semestre do curso é voltado para o planejamento, o preparo e a avaliação de material didático e de unidades didáticas. Os participantes se reúnem em grupos, planejam, desenvolvem, apresentam e avaliam uma unidade didática.

No que tange aos professores que participam do curso, eles são, na grande maioria, convidados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Dos sete participantes desta

²⁸ O tempo em que o programa de formação contínua se dá varia, portanto, de um ano e meio a quatro anos.

investigação, seis foram convidados e um se interessou, espontaneamente, e procurou a CENP para conseguir participar. Todos os participantes lecionavam inglês no ensino básico da rede pública, sendo que quatro trabalhavam, também, na rede particular e, destes, dois ensinavam, também, em escolas de idiomas.

2.4 O enlace que possibilita novas identificações

Ao discutirem sobre as identificações em jogo no processo de formação de professores universitários de língua portuguesa, Riolfi e Alaminos (2007) propõem que pontos de virada se configurem no processo. Eles consistiriam possibilidades instauradas durante a formação, na relação entre os sujeitos e as discursividades em jogo, que permitem aos professores em formação desalienarem-se de algumas de suas identificações idealizadas e construírem um lugar singular de onde possam criar um trabalho próprio, calcado na re-invenção de si mesmos, assumindo(-se) (n)a posição de professor.

Ao pensar sobre esse termo e sua pertinência para este trabalho, proponho que ele seja considerado sob o ponto de vista dos efeitos da formação naquele que está sendo formado. A proposta é de que os pontos de virada sejam encarados como possibilidades que ocorrem na formação, por meio da instauração de um laço social, no curso de formação contínua, como resultado de intervenções dos professores ministrantes, que se deem sob a lógica dos discursos universitário e da histórica, alavancados pelo discurso do analista.

A justificativa de focalizar esses discursos reside em dois argumentos levantados por Riolfi (2002 e 2009).

O primeiro considera a formação de professores como um processo que tem como uma de suas responsabilidades formar alguém no sentido de transmitir “uma linhagem, na qual as diversas gerações sucedam-se na sua devida especificidade, isto é, permitindo-se portar as marcas históricas que conformam a gênese de seu pensamento” (RIOLFI, 2002, p. 41). A formação, de acordo com essa premissa, se sustenta, na medida em que torna possível àquele em formação apropriar-se, de certa forma, dos saberes articulados de um determinado campo e de uma discursividade que identifica um grupo, no caso, o grupo de professores de língua estrangeira. Esse argumento se articula ao que é promovido sob a lógica do discurso universitário e, portanto, o laço

social que se dá sob essa lógica desempenha um papel fundamental nos processos de formação.

O segundo argumento gira em torno do pressuposto de que, para além das identificações que tendem a cristalizar o professor a determinadas representações e a repetir modelos, um processo de formação também tem como responsabilidade propiciar instâncias, para que a posição de professor seja assumida de modo próprio. Nas ressignificações propiciadas pelos pontos de virada reside uma das possibilidades de que um professor em formação possa lançar mão de um saber prático que se sustenta no saber-fazer do inconsciente e, assim, se assuma na posição de professor. O produto em jogo nessa relação é, portanto, condizente com o que é mobilizado sob a lógica do discurso da histórica.

Lembro, para concluir este capítulo, que, para que os discursos sofram rotação, é necessário que o discurso do analista intervenha de alguma forma. Assim, manifestações do campo do não sentido, do equívoco, ensejariam uma instância para que o professor em formação se descolasse de seus ideais fundantes e os ressignificasse, ao desestabilizar a rede bem tecida dos significantes aos quais o sujeito se identifica e à qual ele se aliena.

CAPÍTULO 3

UMA LÍNGUA PARA CHAMAR DE SUA, MESMO QUE SEJA A DO OUTRO

“A língua só é a partir de mim. Ela é também isso de onde parto, me pára e me separa. É o que se separa de mim partindo de mim.”

Derrida²⁹

O predicativo que distingue os professores participantes desta pesquisa de outros tantos professores — professor *de inglês* — motivou a problematização desenvolvida neste capítulo. Pelo fato de o objeto em questão no processo de ensino-aprendizagem ser uma língua e essa ser denominada estrangeira, pretende-se discutir o que se entende por língua, na perspectiva teórica adotada.

Os objetivos deste capítulo, portanto, são: a) explicitar a possibilidade de a língua ser um elemento constitutivo da subjetividade; b) reforçar o questionamento quanto à transparência dos sentidos a ela atribuída; c) interrogar a nominação materna-estrangeira;³⁰ d) discutir os desdobramentos destas considerações para o processo de ensino-aprendizagem da chamada língua estrangeira.

A relevância dessa discussão se articula ao pressuposto de que uma língua, seja ela a chamada materna ou estrangeira, enquanto uma das principais manifestações da linguagem, pode ser, concomitantemente, um meio de constituição subjetiva e um objeto de saber pedagógico. Acredito que o aparato teórico aqui convocado possibilitará que, na análise dos dizeres dos professores participantes, a relação sujeito-língua seja enfocada de modo a fazer pensar se (e como) ela incide na constituição identitária do professor de língua estrangeira.

3.1. O que é a língua antes de ser materna-estrangeira?

Longe de tentar responder a essa pergunta, o objetivo ao fazê-la foi prover um endereçamento a essa elaboração teórica, a fim de problematizar a relação sujeito-

²⁹ DERRIDA, Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade, p.83-84.

³⁰ A razão de me referir à língua dita materna ou estrangeira unindo-as com um hífen é que esse traço possui a dupla função de unir e sinalizar uma disrupção, conforme problematizado com o termo “pós-modernidade”, no capítulo 1.

língua. Uma vez que a noção de língua mobiliza diversos ramos da Linguística e outros campos de pesquisa — dentre os quais destaco a Linguística Estrutural, a Linguística da Enunciação, a Linguística Aplicada, as teorias do discurso e a Psicanálise — e que um objeto pode ser descrito de modos diferentes, dependendo do olhar que lhe seja lançado,³¹ esta investigação optou por abordar essa noção mediante um trilhamento teórico que considera os estudos sobre a enunciação e sobre o discurso atravessados pela Psicanálise.

3.1.1. A língua como possibilidade de o sujeito se representar

Benveniste foi um dos primeiros linguistas a se interessar pela questão da subjetividade na linguagem. Em vários de seus trabalhos (BENVENISTE, [1966]1991, [1974]2006), o autor defende que a possibilidade de o homem se subjetivar reside na linguagem, porque nela se encontram as condições gerais da cultura. Reconhecendo a língua como um dos meios privilegiados da linguagem, Benveniste ([1966]1991, p. 78) atribui à língua tanto um caráter social como individual.

O primeiro se refere ao fato de a linguagem ser anterior ao humano e, por isso, constituir todo um sistema simbólico mediante o qual se organizam as relações humanas. A língua possui uma região comum, defende o linguista, o que possibilita que entre dois ou mais indivíduos que a compartilham possa haver um certo nível de comunicação e de compreensão. O caráter individual da língua, por sua vez, seria responsável pelo fato de que, ao se apropriar dela, alguém lhe confere uma realização individual, sendo esta única e sem igual. Essa apropriação se dá, na ótica do linguista, quando o locutor se propõe como sujeito do enunciado (“eu”) e, por meio desse ato, instaura um outro a quem se dirige (um “tu”). Ao colocar a língua em uso e dela se apropriar enquanto sujeito do enunciado, estabelece-se uma relação enunciator-mundo, via discurso, tendo como correferente um outro enunciado, conforme a proposição de Benveniste ([1966]1991, p. 84):

Pelo simples fato da alocução, aquele que fala de si mesmo instala o outro nele e dessa forma se capta a si mesmo, se confronta, se instaura tal como aspira a ser e, finalmente, se historiciza nessa história incompleta ou falsificada.

³¹ O próprio Saussure ponderou que “não é o objeto que cria o ponto de vista e, sim, o ponto de vista que cria o objeto”. Tradução minha do francês: «ce n'est pas l'objet qui crée le point de vue, c'est le point de vue qui crée l'objet» (SAUSSURE 1973, pg.23).

Ressalvo que o linguista não é claro quando menciona o termo “sujeito”, podendo este se referir, indistintamente, ao sujeito gramatical, ao sujeito psicológico, ou, ainda, ao ego filosófico (NORMAND, 2009, p. 15,16). Assim, a noção de sujeito fica associada à consciência, à intencionalidade e à racionalidade (CORACINI, 1991, p. 92,93). Entretanto, as ponderações do autor sobre o caráter representativo da língua, pela enunciação (BENVENISTE, [1966]1991, p. 81-94) são relevantes para esta investigação, na medida em que parecem ter influenciado a diferença que Lacan propõe entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação.

Lacan ([1960c]1998) ressalta que o eu (*Je*, em francês) comparece no enunciado apenas como representante do sujeito da enunciação, como um *shifter*, sem, contudo, significá-lo. O sujeito que interessa à Psicanálise é o sujeito da enunciação, o qual não comparece no enunciado mediante uma representação pronominal, mas por meio das brechas do dizer, que falam da falha na linguagem e de uma dimensão que está para além daquilo que consegue ser enunciado, que é da ordem do inconsciente. Na medida, porém, em que o inconsciente, enquanto uma pulsação temporal que se abre e se fecha, escapa na descontinuidade dos enunciados, na enunciação, o “eu” (*Je*) pode ser considerado como um significante que pode representar o sujeito da enunciação. Esse último pode ser atualizado a cada momento em que a figuração do “eu” (*Je*) acontece no ato de fala, o mesmo sendo possível por meio de qualquer outro representante do sujeito, como a invocação plural ou, mesmo, a indeterminação.

O sujeito do enunciado, desse modo, se refere ao eixo da interação entre aquele que fala (o *eu* = *Je*) e aquele para quem se fala (o *tu*). O sujeito da enunciação, porém, é o resultado do atravessamento do inconsciente na linguagem, da dissonância entre o que se pensa ser e o que se diz ser, da brecha que se abre pelo equívoco e que deixa escapar algo que não se sabia. Para quem enuncia, o sujeito do inconsciente não é um “eu” e, sim, um terceiro, um Outro, ao qual se está, também, sujeito. Desenha-se, desse modo, dois eixos na enunciação: um eixo imaginário, em que o eu (*moi*) e o outro se encontram numa relação de interação, e um eixo simbólico, em que a mediação de um terceiro funda a possibilidade de emergir um efeito sujeito na enunciação.³²

Entendo, também, que, em alguns textos do linguista, especialmente no texto “Remarques sur la fonction du langage dans la découverte freudienne” (BENVENISTE,

³² Conforme Lacan explica por meio do esquema “L”, abordado no capítulo seguinte.

[1966]1995), abre-se uma brecha para que a Linguística considere o que havia sido deixado de fora no corte empreendido por Saussure (1973) no objeto “língua”, permitindo entrever a importância da alteridade para que o sujeito se constitua, a possibilidade de se pensar que a linguagem precede o sujeito e a consideração de que há um resíduo que fica de fora da representação, mas que insiste em voltar e se fazer representar. Logo, analisar um processo de enunciação demanda que se preste atenção em uma história construída a cada enunciação, que mobiliza os registros do real, do simbólico e do imaginário.

3.1.2. A língua como materialidade discursiva

Benveniste parece ter escancarado uma porta que já ameaçava se abrir desde a época de Saussure, cujo pensamento propiciou pensar a língua como um sistema que não pode ser fechado (GADET & PÊCHEUX, [1981]2004). Diante da fresta, outros trabalhos preocupados com a linguagem puderam considerar o que era relegado pela Linguística Estrutural como resto.³³

Em especial, destaco o reforço significativo dos trabalhos de Pêcheux ([1975]1988; [1983]1997). A articulação entre uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica e os estudos discursivos possibilitou conceber a língua enquanto uma materialidade heterogênea, opaca e furada, por onde o sujeito se deixa presentificar, como um efeito. A relevância do olhar do discurso sobre a noção de língua, para a presente investigação, reside neste ponto: entender a língua como uma materialidade primordial do discurso, o que instaura a possibilidade de pensar o processo de constituição do sujeito e, conseqüentemente, a constituição identitária dos professores, como em permanente construção a partir dos sentidos que se produzem no discurso.

A perspectiva discursiva não despreza a da Linguística Estrutural e Sistemática, que considera a língua uma ordem própria, um sistema de signos linguísticos, marcados pela diferença. Pelo contrário, lança mão dessa característica para indicar que, a todo o momento, a estrutura se abre, por ela ser furada, não transparente, não linear; que, a

³³ De acordo com um levantamento de Teixeira (2000), a partir de textos de Maingueneau e de Pêcheux, outras iniciativas para tentar incorporar o novo, o diferente, o não classificável nos estudos sobre a linguagem já vinham sendo empreendidas. É o caso de disciplinas que defendem que uma teoria de linguagem esteja na dependência de uma teoria do texto, essa da comunicação e essa de uma semiologia; de iniciativas como as do círculo de Praga, que lançam ao objeto língua um olhar influenciado pela Sociologia, pela Psicologia ou pela Lógica; ou ainda, do que pode ser observado na aplicação do funcionalismo de Martinet às teorias que embasam o behaviorismo e o estruturalismo de Bloomfield.

todo momento, se percebem marcas de uma heterogeneidade constitutiva do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1998, [1982] 2004).³⁴ Esses são indícios que apontam para a relação interior-exterior que constrói o discurso e deixa marcas na língua: o exterior referido à história e o exterior referido ao sujeito que fala a língua.

No que concerne à história, Gadet & Pêcheux ([1981]2004) enfatizam a relação de dupla afetação que existe entre os processos sócio-históricos e a língua. Ao mesmo tempo em que ela se deixa afetar e modificar pelo sócio-histórico e pelo cultural, esses se encontram no interior da língua, atravessando-a, influenciando-a, fazendo parte de sua constituição.

O que une os dois elementos — história e língua — é o equívoco, que aponta para a noção de real da língua, já discutida no capítulo 2.

A equivocidade da língua aparece como o ponto em que “o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história” (GADET & PÊCHEUX, [1981]2004, p. 64).

Na língua encontram-se o invariável, que promove a ilusão de estabilidade e de fazer sentido, e o que rompe com a estabilidade, que acena para o que não cessa de não se inscrever: o real. A língua é um dos meios fundamentais pelos quais o sujeito tenta, ainda que inutilmente, recobrir o real com palavras. Nesse movimento, perpassado pela ilusão de fazer e de controlar os sentidos em uma enunciação, se constrói a dimensão do eu.

Logo, considerar a língua sob a visada do discurso pecheutiana implica:

[...] tomá-la em sua forma material enquanto ordem significativa capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos (FERREIRA, 2003, p. 196).

Depreende-se do que foi discutido até aqui que a linguagem possui uma natureza imaterial e é regida por um funcionamento simbólico que estabelece uma categorização dos objetos do mundo e das relações que guardam entre si (BENVENISTE, [1966]1995). Entretanto, a linguagem não dá conta de recobrir o mundo, as relações entre os objetos do mundo e sua representação não são biunívocas. Há sempre um resto

³⁴ O trabalho de Authier-Revuz será retomado na introdução da Parte II, quando for explicitado o olhar metodológico que norteou a análise do *corpus*.

irrepresentável que sobra da operação de linguagem, o que justifica dizer que a linguagem é marcada por uma opacidade. As sucessivas tentativas de representar o mundo se dão por meio de dois mecanismos fundamentais da linguagem: a metáfora e a metonímia. Esses mecanismos dão conta do funcionamento inerente da linguagem: um significante remete sempre a um outro significante, criando uma cadeia de significantes.

A língua, por sua vez, pode ser considerada como uma universalidade marcada pela singularidade, como afirma Anderson (1999, p. 93): “Assim, a língua existe, ao mesmo tempo, sob a forma de um ‘todo em si’ mas, também, sob a forma daquilo que é ‘essencial’ ou ‘acidental’”.³⁵

A ideia da existência da língua enquanto subordinada à imagem de um “todo em si” reportou-me à sugestão de Rosa (2009) de que, talvez, nas designações dadas às línguas, em especial, materna e estrangeira, resida uma tentativa de o sujeito apreender o objeto designado em uma totalidade. Esse pensamento é o que orienta a problematização resultante da próxima questão.

3.2. O que é uma língua antes de ser “o inglês”, “o francês”, “o português”?

Rosa (2009) discute a designação materna-estrangeira conferida à língua, trilhando um caminho teórico marcado pela teoria da enunciação e pelos estudos discursivos.

Brevemente falando, a designação tem o papel de significar um objeto por meio de um nome, na medida em que implica um ato simbólico de constituir sentidos para esse nome, na relação que se estabelece entre sua forma linguística e seu lugar na história.³⁶ Por trás do efeito de evidência que resulta de uma pseudo correspondência do objeto à sua designação reside toda uma história enunciativa, compreendida dentro de uma memória discursiva, que possibilita a aparente harmonização e coerência dos sentidos possíveis de serem evocados na designação. No entanto, o sentido não se fecha; pelo contrário, ele se ramifica e ressignifica por meio das constantes reformulações do dizer e das diversas posições que um sujeito pode ocupar em um mesmo enunciado.

³⁵ Tradução minha do original: «Ainsi la langue existe à la fois sous la forme d’un ‘tout en soi’ mais aussi sous la forme de ce qui est ‘essentiel’ ou ‘accidentel’ ».

³⁶ A autora se referencia às obras de Guimarães (2003 e 2005). A história se refere às relações interdiscursivas presentes em qualquer dizer, inclusive na designação.

O processo de designar uma língua com um adjetivo (materna, estrangeira), portanto, serve aos propósitos de se pensar o objeto que resulta dessa operação como uma materialidade discursiva. Pensando nos efeitos de sentido que a designação *materna* e *estrangeira* provocam quanto ao objeto língua e à relação do sujeito com esse objeto, este tópico interroga o que se entende por língua materna e língua estrangeira. Afinal, uma vez que a distinção entre os professores participantes desta pesquisa e outros professores é justamente a designação conferida à língua que ensinam (e a eles, por consequência) — professor **de língua estrangeira** — a problematização do que se entende como língua e língua estrangeira poderá contribuir para discutir, na análise do *corpus*, duas questões de pesquisa: 1. Que representações da língua estrangeira fazem os professores, antes, durante e depois de um curso de formação contínua? 2. Como essas representações incidem em sua constituição identitária?

A consideração de que uma língua constitui uma materialidade linguístico-discursiva, porosa e heterogênea, pela e na qual o sujeito se faz representar, implica que ela possa ser considerada um meio pelo qual o sujeito se constitui, independentemente das designações que ela venha a receber. Entretanto, Rosa (2009) pontua que a designação da língua, enquanto um processo discursivo, pode indicar formas de identificação do sujeito na/com a língua designada. Em outras palavras, a inscrição de alguém na discursividade de uma língua implica uma identificação aos modos de (se) dizer daquela ordem simbólica.

Ocorre que a inscrição de um sujeito em uma língua, que, primeiramente, lhe dá acesso à linguagem, constitui um marco mítico que determina a designação que, de certa forma, essa e outras línguas ganharão no decorrer de sua vida. A esse respeito, Revuz (2001, p. 217) afirma que a língua é "o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional". Na mesma linha, Anderson (1999) afirma que a língua dita materna é um tesouro coletivo, uma vez que é por meio dela que o sujeito acede à linguagem, sendo, por isso, aquela que marca uma filiação, que nos dá um sentimento de pertença a um modo de ser, a uma cultura, a um mundo.

Entretanto, no cenário delineado pela globalização e pelas decorrentes representações de que o inglês é uma língua universal, de que falar mais de uma língua, em um mundo global, associa-se a vantagens profissionais, culturais e pessoais (TAVARES, 2002; GRIGOLETTO, 2002; CORACINI, 2007), observa-se um

movimento intenso no sentido de se aprender uma ou mais línguas. O mundo encarna, hoje, a metáfora de Babel (DERRIDA, 2001). Logo, desenha-se a possibilidade de que, no encontro-confronto com outras línguas, o sujeito encontre outros modos de se subjetivar, de construir para si uma imagem de unidade e de homogeneidade na(s) língua(s) nas quais ele poderia se contar e ser contado como UM. Ressalto, portanto, que, na ótica que este trabalho adota, a língua pode ser pensada como materna **ou** estrangeira levando-se em conta o sujeito que nela se inscreve e as formas pelas quais se dá essa inscrição. No entanto, no desenrolar da relação sujeito-língua (materna-estrangeira) poderão se desenhar modos de se inscrever discursivamente nas línguas, que remetem ao materno ou ao estranho, e que permeiam a inscrição fundante do sujeito na linguagem.

3.2.1. O materno em uma língua

O adjetivo “materno” mobiliza, no imaginário uma rede de sentidos que se ligam em torno dos sentimentos de conforto, de dedicação e de afeto.³⁷

A esse respeito, Derrida (2001) lembra a ilusão comum de achar que, na língua mãe, encontramos um lugar para habitar, um sentimento de estar-em-casa (*être-ché-soi*), um território dominável e seguro, um lugar de pertença. Assim, ficariam registrados, na memória,³⁸ os primeiros sons que se presentificaram como manifestações de uma língua — as cantigas, os sussurros, a entonação que se coloca, ela mesma, como o mais puro representante de um significante que vai, aos poucos, contornando e embebendo o corpo do bebê na linguagem, (trans)formando-o em sujeito de linguagem.

A inserção de um sujeito na linguagem, no entanto, não é um processo natural e sutil, como alguns acreditam. Pelo contrário, um ser precisa ter passado pela castração e pelo interdito, para que uma instância terceira possa intervir e, por meio dela, ele tenha acesso ao simbólico e advenha como um sujeito de linguagem. Dessa operação, algo fica para sempre perdido, instaurando a falta que movimenta o desejo, e este colocando o sujeito na dependência da cadeia de significantes para se constituir. Comentando esse

³⁷ As definições relativas ao verbete materno, no dicionário Novo Aurélio (FERREIRA, 1999), remetem aos substantivos carinho, dedicação, proteção.

³⁸ Neste momento do trabalho, a noção de memória se refere àquela concebida pelos trabalhos freudianos que a comparam a um bloco mágico.

evento, Melman (1992, p. 31,32) postula que a designação “materna” alude à língua na qual a mãe foi interditada para aquele que fala. Ela é dita “materna”, porque, nela, falta justamente o que pode ser considerado “materno”, ou seja, a lembrança daquela que, primeiramente, nos introduziu na fala, como assinala o psicanalista:

A língua materna [...] é aquela na qual funcionou para o pequeno falante, para o sujeito que a articula, o interdito de sua mãe. E a chamamos “língua materna” porque é inteiramente organizada por este interdito que, de algum modo, imaginariza o impossível próprio a toda língua (MELMAN, 1992, p. 44).

Trata-se de um evento que traça um limite ao gozo do sujeito, pois, por meio dessa interdição, ele se submete à lei que estabelece o que pode ou não ser dito, lei da cultura, do que faz ou não sentido, do que é lícito ou não.

Por ser a língua do interdito, a língua materna é aquela em que a falta procura ser recoberta, em movimentos metonímicos constantes do sujeito em torno de se dizer, de se representar. Assim, o materno na língua faz com que ela seja a língua do desejo, mas, ao mesmo tempo, esse atributo não garante a expressão do mesmo. Lacan ([1954-55]1985, p. 174) alude ao movimento metonímico do desejo, na língua, da seguinte forma: “o sujeito tem sempre de reconstituir o objeto, ele procura reencontrar-lhe a totalidade a partir de sei lá que unidade perdida na origem”. O psicanalista refere-se a esse desejo constante por um significante como metonímia da falta-a-ser.

Tanto em Freud como em Lacan a falta se refere a algo que já fez parte do sujeito, mas que se encontra para sempre perdido com a entrada do sujeito na linguagem. Trata-se de *das Ding* (FREUD, [1895a]1996) ou objeto ‘a’ (LACAN, ([1956-57]1994; [1962-63]2005),³⁹ algo inassimilável e irrepresentável, da ordem do real, em torno do qual a pulsão circulará. Entretanto, uma vez que o real sempre retorna, ele traz consigo o estranho (re)encontro com o familiar, (o *unheimliche*: FREUD, [1919]1980) pois, em algum momento da história do sujeito, isso que parece vir de fora, do outro, já fez parte do sujeito, embora provoque estranhamento. O estranho, assim, é o

³⁹ As noções não são equivalentes, mas correferentes. Apenas para sintetizar algumas diferenças, Freud ([1895a]1996) aborda o que falta como sendo um objeto irremediavelmente perdido na história humana, num tempo mítico, que colocaria em movimento a pulsão. Trata-se de *das Ding* (ou a Coisa). Lacan ([1956-57]1994; [1962-63]2005), por sua vez, desloca a noção de objeto perdido para a humanidade e postula um objeto faltoso na história de cada sujeito — ou seja, que falta e que se coloca como uma fantasia, uma isca para o desejo (LACAN, [1964]1998). É a fantasia que sustenta o desejo, não o objeto, embora seja a falta nesse último a responsável por causar o desejo.

outro, mas o outro é constitutivo do eu; o estranho é parte da experiência com o outro, à medida que é mediante o encontro com esse outro que o estranho pode se presentificar. Uma vez, então, que o estranho é primordialmente familiar, aquele deixa de ser um estrangeiro desconhecido para ser um “estranho hóspede da casa” (MORAES, 1997, p. 70).

3.2.2. O estranho em uma língua

As considerações sobre a falta e a estranha familiaridade que ela convoca tornam possível considerar que, na língua dita materna, o sujeito também pode se sentir um “estranho no ninho”, a cada irrupção do inesperado, do incontrolável, que se materializa nos lapsos, nos atos falhos, no equívoco, na ambiguidade. O sentimento de estranheza que invade o sujeito, nesses momentos, desestabiliza-o e põe em cheque a possibilidade de que a língua que ele pensa habitar seja realmente habitável, que ele tenha dela tomado posse. Coracini (2007, p. 50) faz coro com Derrida (2001) ao indagar: “[...] como ‘habitar uma língua’ se não é possível se sentir em casa, dizer tudo o que se deseja, o que se pensa, se é impossível se apropriar de uma língua [...]?”

Os desdobramentos para se pensar a relação do sujeito com a língua materna-estrangeira são vários.

O primeiro passa pela ilusão do domínio, uma representação que povoa o imaginário social sobre a língua materna. Ela é representada como passível de ser dominada, e o processo de aquisição da língua, como algo natural, sendo seus falantes considerados nativos. Mas como pensar que se pode dominar uma língua se nem sequer é possível habitá-la? O domínio do falante é, a todo o momento, usurpado por aquilo que lhe foge ao controle, que desestabiliza o dizer. Como, então, ignorar que o estranho habita o materno, se a todo o momento ele irrompe na língua dita materna?

O segundo desdobramento é pensar os efeitos de sentido que a designação estrangeira exerce sobre a língua, referindo-se às considerações tecidas quanto ao estranho. A etimologia do adjetivo “estrangeiro” aponta para a palavra em latim *extranèus*, que significa “o que é de fora” (FERREIRA, 1999). Como vimos que o que é considerado exterior, representado como estranho ou estrangeiro,⁴⁰ é o que nos constitui enquanto alteridade, pode-se pensar, como o fez Kristeva (1994), que somos

⁴⁰ A raiz de ambas as formas é a mesma, *extra*, ou seja, de fora.

estrangeiros para nós mesmos. Os sentimentos de estranhamento, assim como o sentimento maternal podem, então, ser despertados e vivenciados em qualquer língua, materna e estrangeira. Entretanto, não se pode ignorar que a experiência de estrangeiridade é mais dissimulada na língua dita materna devido à ilusão, já tantas vezes aludida, de que o sujeito é origem e controla os sentidos do que diz. Invocando a metáfora da habitação, já mencionada, o sujeito pretende ser o dono de sua morada, a língua, mas esta lhe é tomada quando ele menos espera. Na relação com uma outra língua, desconhecida e estranha/estrangeira, o sujeito vivencia mais intensamente a angústia e a estranheza que resultam da confrontação com o real da língua, uma vez que se depara constantemente com a falta do dizer e a falta do sentido.

Um terceiro desdobramento permite pensar que a língua considerada estrangeira consiste em um elemento de alteridade, mediante o qual é possível, ao sujeito, revisitar o encontro com a língua que, primeiro, nos fez aceder à linguagem.

De acordo com Anderson (2000) e Revuz (2001), o encontro com uma língua estrangeira faz com que algo do encontro primeiro com a língua materna venha a ser colocado em jogo. A língua estrangeira desloca aquilo que estava marcado na língua materna, seja mediante os novos sons — que podem levar o aprendiz a vivenciar uma experiência de regressão ao estágio em que balbuciava suas primeiras palavras na língua materna —; seja pelos movimentos respiratórios e pelas diferenças na entonação — que fazem com que o aparelho fonador experimente uma incômoda liberdade —; seja pelas novas palavras — que representam para o aprendiz um novo recorte do real com unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva; seja, ainda, pela possibilidade de se enunciar de um ponto de vista outro, dar-se uma outra história, como postula Revuz (2001, p. 223):

O que se estilhaça no contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa.

Decorre da falta e do estranhamente familiar um quarto desdobramento, que consiste em pensar que, no nível do imaginário, não há lei e não há interdito em uma língua que é estranha/estrangeira ao sujeito e, portanto, ela é uma língua de gozo. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o estranho/estrangeiro repele, ele também é sedução, porque se apresenta como um mistério, como algo que pode se dar a conhecer e seduzir.

O que justificaria, então, a insistência da naturalização de uma concepção polarizada de língua materna ou estrangeira? É o endereçamento que terá a próxima questão.

3.3. O que é uma língua quando ela é dita “materna” ou “estrangeira”?

Remonto ao trabalho de Rosa (2009), no qual se desenha uma possibilidade de discutir a polarização entre materna, estrangeira e as consequentes designações que as línguas sofrem a partir daí.

A autora defende que:

[...] a delimitação do lugar do estrangeiro e, consequentemente, da língua estrangeira, coincidiria com uma territorialização (diríamos binária) das diversas ordens simbólicas que se relacionam entre si. Nesse sentido, definir um território para a língua estrangeira consiste em compartimentar, ou territorializar, não apenas a própria noção de língua, mas as línguas que, porventura, venham a ser inseridas nesse território, nessa designação (ROSA, 2009, p. 79).

A representação de língua materna e de língua estrangeira encontra-se, desse modo, afetada, pois remeteria a ideais de unidade territorial. Lembro que a noção de território para Guattari e Rolnik (2000) remete a um espaçamento, resultado de apropriações, representações, subjetivações, agenciamentos, no interior do qual o sujeito se sente “em casa” (p. 323). Desse modo, os ideais territoriais permitem pensar a designação da língua como uma dupla possibilidade territorial.

A primeira se refere ao território político e físico que se desenha a partir da ideia de língua estrangeira. Nesse caso, a língua outra é sempre a língua de outro lugar, de outro povo, de outras pessoas, e não a “minha”. Em contrapartida, a representação de um país, uma pátria, uma terra que fala uma mesma língua contribui para a construção da imagem de uma língua nacional e de toda uma política linguística que visa a uniformizar, regularizar, territorializar a língua dita materna.⁴¹

A segunda possibilidade é pensar a língua como um ideal de unidade territorial do sujeito, uma vez que, como argumentado, a materialidade linguística e discursiva da língua serve à ilusão do sujeito quanto à possibilidade de habitar e dominar uma língua.

⁴¹ A temática da política linguística e a noção de língua nacional não fazem parte do enfoque desta pesquisa, mas geraram vários trabalhos acadêmicos, dentre os quais destaco SCHERER, 2003; STÜBE, 2008, além do trabalho de Rosa, já citado.

O processo de designação que visa a unificar a língua enquanto materna ou a língua enquanto estrangeira permite, portanto, que a relação sujeito-língua se dê de modo a assinalar uma maior ou menor apropriação da língua, especialmente no que concerne à cena pedagógica.

A relação binária que se estabelece entre língua materna e estrangeira suscita alguns efeitos apontados por Rosa que são relevantes para pensar os processos pelos quais uma língua é sucessivamente recortada de forma a ganhar diferentes designações e se tornar um objeto de saber.

O primeiro deles é que designar uma língua materna implica pressupor uma outra que seja estrangeira. No imaginário, as línguas se encontram em polos extremos, de modo que a relação que se desenha entre elas é de pura oposição. Essa relação intensifica a dicotomia entre as línguas, como adverte Coracini (2007, p. 137): “se há uma língua materna, deve haver uma língua estrangeira, estranha ao sujeito”. Assim, exacerba-se a territorialização do sujeito em relação às línguas: a língua outra seria a língua de fora e, portanto, o lugar do estranho, do estrangeiro; enquanto a língua de dentro, seria o lugar do conforto. As línguas, sob esse prisma, estariam separadas, distintas, o que, na realidade, não acontece. Basta pensar nas situações em que a língua dita estrangeira se interpõe, quando menos se espera, na fala daqueles que se veem inscritos discursivamente em duas ou mais línguas.

O segundo efeito deixa implícita uma linha de ação para o fazer pedagógico do professor: o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve partir da língua materna, como se fosse possível ir de um polo ao outro em linha reta, impingindo o silenciamento e a desconsideração de uma singularidade no processo de (se) significar entre línguas (ROSA, 2009).

A homogeneização, que resulta de um processo pautado na representação acima, gera o terceiro efeito. Trata-se da concepção de língua como um espaço fechado e unívoco — um território, como abordado anteriormente —, que apaga a consideração de que as línguas se mesclam, interferem umas nas outras, se deixam atravessar, principalmente na Babel moderna em que vivemos, conforme atesta Derrida (2001, p. 57): “Não falamos nunca senão uma língua — e ela é dissimetricamente, a ele regressando, sempre, do *outro*, do outro, guardada pelo outro. Vinda do outro, permanecendo do outro, ao outro reconduzida”.

3.4. Desdobramentos para se pensar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

As considerações sobre a língua dita materna ou estrangeira tecidas até aqui contribuem para o entendimento de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo que deve possibilitar ao sujeito se inscrever discursivamente na língua outra, se autorizar nela e ser autorizado por ela nesse movimento de inscrição.

Coracini (2007) reforça a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira implica uma inscrição subjetiva que possibilita ao sujeito se dizer na e pela língua do outro. A inscrição nessa nova discursividade é mediada pelas regularidades enunciativas preponderantes (formações discursivas) na primeira língua e demanda uma ressignificação de si e do outro.

O entendimento do processo de ensino-aprendizagem sob esse prisma se articula às considerações de Serrani (1998) e Coracini (2007) quanto à tomada da palavra em língua estrangeira. Ao falar uma outra língua, o sujeito representa o mundo e representa a si mesmo por meio de imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva. Serrani chama de tomada da palavra significante em uma ou mais línguas, quando o sujeito assume uma posição discursiva que reflete as relações de poder e os processos identificatórios estabelecidos na e pela língua. Desse modo, a tomada da palavra afeta, desloca, muda o sujeito que se encontra/confronta e se embrenha em apre(e)nder uma língua, na medida em que esse evento deixa marcas no corpo (como as dificuldades do aparelho fonador em produzir os novos sons), provoca mudanças, que podem impactar as formações discursivas fundadoras do sujeito, a saber, “as que teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla” (SERRANI, 1998, p.146). Assim, só é possível pensar em aprendizagem quando “o outro é (in)corporado, ‘fagocitado’” (CORACINI, 2007, p. 11).

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como de qualquer língua, demanda atribuir-lhe uma dupla dimensão que a torna mais do que um objeto pedagógico. Enquanto uma disciplina escolar, ela se configura como um saber **sobre** si e **sobre** o mundo — na medida em que traz consigo uma discursividade sobre uma outra cultura, uma outra sintaxe, um outro campo lexical, dentre outros elementos. No entanto, a língua estrangeira representa, também, um objeto de saber **de** si, ao configurar-se uma instância de alteridade mediante a qual o sujeito pode dizer-se e

deixar na língua seu efeito. A relação com o que é altero reporta-me inevitavelmente a mim mesmo, pois há algo de mim que pode ser encontrado no outro, ainda que, por vezes, disso que lá está eu não queira nada saber. Remeto-me, aqui, a duas possibilidades, já aludidas, em que tal função pode ser percebida: a de se assumir uma outra posição discursiva por meio da inscrição subjetiva em uma língua estrangeira, o que pode ser observado, dentre outras maneiras, pelo contar-se nessa língua; e a de se instaurar uma interrogação quanto à língua materna.

Em relação à primeira, Anderson (2007) postula que “contar-se é falar do signo da falta” (informação verbal).⁴² No vai-e-vem das inúmeras histórias que conta de si, o sujeito se constrói na língua. A língua estrangeira se coloca como essa possibilidade de (re)contar-se de outro ponto de vista. A própria história do sujeito construída pela e na língua materna é posta em cheque devido a essa outra perspectiva enunciativa que se desenha pela e na língua estrangeira. É no mínimo intrigante, por exemplo, que algumas pessoas que se dizem fluentes em uma língua estrangeira se sintam mais à vontade em falar de determinados assuntos nessa língua, sintam prazer em ouvir seus nomes próprios pronunciados “à moda” estrangeira, ou, ainda, como, nessa outra língua, passeiam por diferentes identidades com mais facilidade do que na língua mãe (TAVARES, 2002).

Em relação à segunda possibilidade, a língua dita estrangeira se coloca a uma distância necessária para servir como um elemento de alteridade, que permite que se lance um questionamento quanto à língua materna e, conseqüentemente, sobre a posição sujeito que se ocupa ali.

Segundo Anderson (1999), dificilmente alguém se engaja em um processo de aprendizagem de língua estrangeira para aprender sobre a língua. O que, geralmente move essa empreitada⁴³ é uma tentativa de apreender o desconhecido e implica deslocamentos, conforme o autor destaca:

⁴² Trecho da aula do dia 13/12/2007 como parte do seminário de pesquisa avançado “Didactique des langues, constitution de la parole et subjectivation”, na Université de Franche-Comté, Besançon, tradução minha do trecho: «Raconter c’est parler du signe de l’absence».

⁴³ Cabe assinalar que por empreitada tento chamar a atenção para o fato de que o processo é da ordem de um projeto que envolve uma construção, um envolvimento, investimento, obstáculos e uma possível realização. Dificilmente alguém sai de um processo de aprendizagem de língua estrangeira incólume, por mais curto que ele tenha sido. As pessoas, normalmente, guardam lembranças (nem sempre doces) do encontro-confronto que tiveram com uma língua outra.

Possuir a língua do outro é, também, ter acesso ao reconhecimento, ser eu mesmo e ser múltiplo. Mas é preciso que entre mim e a língua incida algo que possibilite que ela seja minha. A língua outra é considerada como estrangeira porque ela não vem de mim mesmo [...]. Há nela um mistério (ANDERSON, 1999, p. 109, 110).⁴⁴

O que o autor assinala é que o esforço necessário para que a língua do outro se torne minha passa pelo investimento cognitivo e consciente, sem dúvida. Entretanto, ele continua argumentando que, acima de tudo, para que seja estabelecido algum tipo de apropriação de algo exterior ao sujeito é necessário haver um investimento afetivo, da ordem do desejo. Deixo que ele mesmo o diga por meio de outra citação:

A língua do Outro, língua que por definição me é estrangeira, marca a questão da identidade com toda a violência que essa posição lhe confere. A língua, nesse caso, funda o estrangeiro. É por isso que ela convoca posições, já que surgirão, simultaneamente, o outro e o outro de si mesmo. Essa é uma posição problemática, que exacerba a alteridade envolvendo uma recusa ou uma aceitação. [...] A aprendizagem de uma língua faz com que alguém se lance em uma aventura que o fará tornar-se outro, à sua revelia, e o colocará diante de outro alguém que parece querer ensinar uma língua (eventualmente a sua própria), o que o distingue como um demiurgo (ANDERSON, 1999, p. 108, 115).⁴⁵

Conforme essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não se reduz a um conjunto de práticas e de expressões a serem memorizadas e utilizadas em contextos situacionais, como algumas metodologias de ensino-aprendizagem propõem. A esse respeito, Anderson (1999) se recusa a considerar a aprendizagem como um microfenômeno, que se limita a fragmentar, agrupar segmentos e expressões, pedaços dispersos do conhecimento, e colocar esse conjunto a serviço de uma visão utilitarista da linguagem, num processo que se opõe totalmente àquilo que se

⁴⁴Tradução minha do trecho: «Posséder la langue de l'autre est aussi accéder à la reconnaissance, être soi même en étant multiple. Mais cette langue d'autrui il faut que quelque chose fasse qu'elle soit possiblement mienne. [...] L'autre langue est considérée comme étrange parce qu'elle ne va pas de soi (...) Il y a du mystère».

⁴⁵ Tradução minha da seguinte citação: «La langue de l'Autre, langue qui par définition m'est étrangère, marque la question de l'identité avec toute la violence que cette position lui confère. La langue ici fonde l'étranger. C'est pour cela qu'elle convoque des places puisque surgira à la fois l'autre et l'autre de soi même. Position troublée s'il en est, qui exacerbe l'altérité dans un refus ou une acceptation. [...] L'apprentissage d'une langue fait que quelqu'un se lance dans une aventure qui le fera devenir autre malgré lui et le place face à quelqu'un qui est supposé vouloir enseigner une langue (éventuellement sa langue) ce qui le range, lui, en position de demiurge».

espera que alguém alcance, quando se pensa na apropriação de uma língua como expressão singular de um sujeito.

O ensino-aprendizagem de uma língua outra, pelo contrário, é um processo muito mais amplo, que passa pela identificação a uma outra discursividade, com uma posição enunciativa nessa outra língua, que permita a alguém falar, ainda que do lugar do estrangeiro, como aquele que dela, minimamente, se apropria.⁴⁶

Logo, não se trata de discutir o quanto da outra língua o sujeito saberá, mas de compreender que:

A mudança de discurso, de posição enunciativa ou de língua é função do outro imaginário ao qual nos dirigimos. Trata-se de uma mudança de posição subjetiva. [...]

O jogo ou alternância de línguas, ou de estilos, tem uma função estruturante na constituição dos sujeitos, por meio dos empregos efetuados para falar, silenciar, sonhar, rir, amar, escrever. Ou morrer (PRIEUR, 2006, p. 114).⁴⁷

Longe, portanto, de ser um processo homogêneo, controlável e estável, a inscrição em uma língua estrangeira sempre envolve confrontos e conflitos que derivam das diferenças entre as cargas ideológicas, entre os modos de significação e de ocupação da posição sujeito, tanto daquele que ensina como daquele que aprende. Para Coracini (2003d) e Anderson (1999), o sucesso e o modo de acontecimento do processo de inscrição na língua estrangeira decorrem dessas contradições e da capacidade de articulação das diferenças; isso, inevitavelmente, convoca os aprendizes não só no nível da consciência e do saber, mas, especialmente, no grau de estranhamento e na maneira de lidar com ele, no confronto com outros modos de estruturar as significações do mundo.

⁴⁶ Lembrando, no entanto, que a apropriação é sempre da ordem da ilusão necessária, para que o sujeito se inscreva em uma língua.

⁴⁷ Tradução minha da versão em francês: “Le changement de discours, de position d’énonciation ou de langue est fonction de l’autre imaginaire auquel nous nous adressons. Il est changement de position subjective. [...] Le jeu ou l’alternance des langues, ou des styles, a une fonction structurante, dans la construction des sujets, à travers les usages effectués, pour parler, se taire, rêver, rire, aimer, écrire. Ou mourir».

CAPÍTULO 4

A (IM)POSSÍVEL CONSTITUIÇÃO DO UM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO

“Nossa vida inteira se passa no delicado equilíbrio entre ser o objeto de desejo do Outro e ser um sujeito singular.”

Riolfi⁴⁸

Uma vez que o tema deste trabalho é a constituição identitária de professores de língua estrangeira, uma questão importante é discutir como nos tornamos quem pensamos que somos. As respostas a essa pergunta variam em função das muitas teorias que podem ser mobilizadas para tentar respondê-la. Esta investigação, friso, opta por discutir a questão a partir de uma perspectiva discursiva, marcadamente atravessada por conceitos da Psicanálise, que dão relevo à constituição fragmentada e dividida do sujeito, uma construção em constante movimento que se dá na e pela linguagem.

Apesar da escolha, abordar a noção de sujeito não é simples, na medida em que a empreitada implica percorrer algumas perspectivas teóricas que se deixam atravessar por pontos comuns e outros não tão comuns assim. Elas guardam, portanto, uma relação de afetação entre si (LEITE, 1994, p. 16).

A noção de sujeito mobilizada já foi, de certa forma, tocada nos capítulos anteriores. Ela se articula com a discussão sobre os discursos que compõem a constituição identitária do professor de língua estrangeira, dando a ele a ilusão de completude e de pertencimento a um grupo. Concomitantemente, possibilita questionar essa completude, o desejo que move alguém a ocupar a posição de professor e os modos dessa ocupação, apontando para o fato de que, apesar das infindáveis tentativas de construir para si uma imagem plena, unitária e totalizante, o sujeito sempre escapa pelos meandros do desejo.

O eixo norteador deste capítulo será o papel da alteridade na constituição do sujeito, visto que, como já aludido, a identidade é um dos modos pelos quais, sem o saber, o sujeito elabora uma ficção de si. Ela não passa de uma ilusão construída

⁴⁸ Informação verbal anotada durante as discussões do grupo de estudos em Psicanálise, sob supervisão da professora Maria José Coracini, no encontro de 18/09/2006.

discursivamente. Sendo assim, ela está sempre afetada pelo outro, conforme Coracini (2007, p. 49) assinala:

Nisso consiste a identidade, ou seja, não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis. [...] somos sempre ditos pelos outros, pelo olhar do outro que se faz verdade...

Este capítulo, então, discutirá, em um primeiro momento, a constituição do sujeito sob a perspectiva psicanalítica, pois a assunção freudiana sobre o inconsciente imprimiu no pensamento racionalista uma ferida narcísica radical. Ao colocar o sujeito em questão, a Psicanálise desestabilizou, de algum modo, os fundamentos do cogito cartesiano que pensavam a questão do sujeito. Em um segundo momento, a discussão enfocará a fase arqueológica da obra de Foucault ([1969]1986, [1971]1996), cujos trabalhos sobre o discurso se deixam afetar pela noção de sujeito da Psicanálise e propõem alguns desdobramentos para se pensar o sujeito enquanto perpassado pelo sócio-histórico.

Entretanto, desde já, proponho, como Coracini (2007), que uma articulação entre os dois campos reside na expressão “sujeito de linguagem”, uma vez que, conforme a argumentação desenvolvida a seguir, para advir enquanto tal é preciso que alguém esteja sujeito à linguagem, à lei e aos dispositivos discursivos que ela proporciona, aos mecanismos representativos que ela instaura.

Na medida em que a linguagem é insuficiente para representar o mundo, o dizer nunca se completa, está sempre sendo reformulado. Nas constantes reformulações que faz de si mesmo e que o(s) outro(s) lhe endereçam é que o sujeito se (re)constrói, se (re)configura. Nas constantes versões que elabora para si, reside a tentativa de encontrar uma verdade, esta sempre transitória e fictícia, sempre sujeita a ser desbancada, sempre sujeita à discursividade do momento sócio-histórico em que vive.

Por isso, pressupõe-se que o sujeito é fragmentado e descentrado, visto que a possibilidade de totalização e de coincidência de si consigo mesmo é da ordem da utopia e da ilusão, quando o inconsciente é considerado. Creio ser possível dizer que a expressão “sujeito de linguagem” dá conta de referir-se ao sujeito como essa resultante de duas instâncias: uma instância imaginária, que confere o efeito ilusório de um sujeito

homogêneo e coerente; e uma instância simbólica, atravessada pelo real, que corresponde ao inconsciente e ao desejo que atravessam o sujeito. Assim, tanto a construção imaginária que alguém faz de si mesmo quanto o que escapa dessa construção, apontando para o inconsciente, precisam ser mediadas pela linguagem e consideradas em uma discussão que coloca o sujeito em questão.

4.1. O sujeito fal(t)ante⁴⁹ como resultado da divisão

Antes de mais nada, é preciso ressaltar que a questão do sujeito, na Psicanálise, é primeiramente colocada por Lacan, que, em sua releitura de Freud, dá ênfase ao inconsciente e coloca em questão o sujeito dividido e desejante, que está destinado a sempre buscar um significante que possa tamponar a falta que advém de sua entrada na linguagem. Nessa investida, os trabalhos lacanianos recebem decisiva influência do estruturalismo de Lévi-Strauss e da Linguística, notadamente os trabalhos de Jakobson ([1954]1981). Um dos traços mais marcantes desse atravessamento é a elaboração quanto aos registros do simbólico, real e imaginário, que, segundo Lacan ([1953]1998), são responsáveis pela constituição da realidade humana. O pressuposto que embasa a elaboração teórica do autor é o de que a cultura preexiste ao sujeito e não o contrário. Logo, o sujeito não é mais o centro de sua história e sua constituição psíquica está na dependência do enodamento dos três registros.

O sujeito, na perspectiva do primeiro ensino de Lacan, é pensado na relação com o Outro, seja ele representado pelo inconsciente, pela imagem, ou pela palavra. Para que haja sujeito, o *infans*, aquele que não fala, precisa entrar na linguagem para ser por ela subjetivado e, assim, se tornar sujeito falante

A linguagem é o ponto no qual sujeito e inconsciente se relacionam, na medida em que, a todo momento, o discurso proferido por alguém pode sofrer uma ruptura e mostrar uma outra cena, a cena do inconsciente. A coexistência dessas duas cenas — uma em que o sujeito aparece como “qualificado”, pois pensa ter o controle do que diz e seu discurso se encontra regido pelas qualidades da cultura e do simbólico; e outra, em que aquilo que diz o torna “sem qualidades”, não porque é destituído de importância,

⁴⁹ Valho-me desse jogo de significantes proposto por Stübe (2008) para reforçar o sentido proposto por ela, a saber, que, ao falar, o sujeito se mostra faltoso; e para defender que, na fala, o sujeito se ilude que é completo, ao mesmo tempo em que se deixa trair pelo inconsciente, argumento que norteará este tópico teórico.

mas porque é a via pela qual o inconsciente pode aceder —, aponta para um sujeito dividido, que (con)vive na imbricação constitutiva da instância do eu e do inconsciente (ELIA, 2004).

4.1.1. O sujeito e a imagem: a instância do eu

A instância do eu é responsável pela dimensão imaginária que temos de nós mesmos e pela ilusão de sermos unos, origem e controladores do dizer. Nesse sentido, é uma noção fundamental para discutirmos a constituição identitária dos professores de língua estrangeira, pois, enquanto ficção, o eu é a instância do sujeito em que se pode admitir a ideia de uma construção que visa à homogeneidade e à totalidade. Logo, a identidade seria o resultado das constantes e fictícias narrativas do eu (HALL, 2002).

Essa instância se constrói no nível imaginário, contando-se com a ilusão de que é possível saber, de que o dizer é intencional, e apoiando-se na palavra, naquilo que ela precede o advento do sujeito e, de certa forma, determina sua inscrição na linguagem.

Falar sobre a importância da imagem na formação do eu implica abordar as instâncias do eu, pois, a partir delas, as identificações podem ser discutidas.

4.1.1.2. O eu ideal e o ideal do eu

As instâncias do eu ideal e ideal do eu são estruturantes do eu e se constroem na imbricação da especularidade da imagem e da entrada no simbólico. Sua importância reside no fato de que o desejo do sujeito lhe é, primeiramente, revelado a partir dessas instâncias e é por meio delas que os processos de identificação começam a ser instaurados.

O eu ideal é uma imagem marcada por uma ilusória completude, perfeição, onipotência e autossuficiência. Ele está diretamente relacionado ao sismo, em que é instaurada uma identificação primordial a uma imagem ideal de si mesmo, permitindo que o sujeito organize, pelo menos, minimamente, sua realidade. Estamos no campo da especularidade. Lacan ([1960b]1998, p. 678) ressalta que o eu ideal se desenvolve como “aspiração”, ou seja, refere-se à aspiração que temos de nos igualarmos à imagem do semelhante, que se oferece como uma imagem especular.

O psicanalista acrescenta que o eu ideal corresponde a uma configuração egóica que aponta para o modo pelo qual alguém deseja ser reconhecido e amado. Por isso,

enquanto efeito de uma idealização, caracteriza-se pela sedução, pela busca da incondicional admiração do outro e carrega a marca de uma relação idealizada e imaginária.

Por sua vez, o ideal do eu se constrói a partir do deslocamento do investimento subjetivo em si mesmo para um investimento no Outro, que representa um ideal. O investimento a que Lacan se refere, aqui, é um investimento da ordem da libido, algo que torna um objeto desejável, como ele explica: “Chama-se investimento libidinal aquilo através do que um objeto se torna desejável, quer dizer, aquilo através do que alguém se confunde com essa imagem que levamos em nós, diversamente, e mais ou menos estruturada” (LACAN, [1953-54]1986, p. 165).

O redirecionamento do investimento subjetivo refere-se ao distanciamento necessário do narcisismo primário para que o sujeito se veja inserido e identificado ao simbólico. O ideal do eu se coloca, então, como um modelo que tanto funciona como um ponto de referência, quanto impõe ao sujeito determinadas exigências impossíveis de serem satisfeitas em plenitude.

Entretanto, são exatamente essas características da instância do ideal do eu que garantem a formação de grupos, mediante a identificação a traços desse ideal, como pontua Freud ([1921]1980), relido por Lacan ([1960b]1998, p. 684), que declara:

O Ideal do Eu é uma formação que surge nesse lugar simbólico [*o lugar do sujeito numa elisão simbólica*]. [...] Pois a questão que ele [*Freud*] inaugura [...] é a de como um objeto, reduzido a sua realidade mais estúpida, porém colocado por um certo número de sujeitos numa função de denominador comum, que confirma o que diríamos de sua função de insígnia, é capaz de precipitar a identificação com o Eu ideal, inclusive no débil poder do infortúnio que no fundo ele revela ser.

O ideal do eu, portanto, se configura como um projeto ansiado, ao qual o sujeito precisa responder para, nele, encontrar o seu lugar na estrutura simbólica.

A dimensão imaginária do eu, ao mesmo tempo em que responde pela ilusão de racionalidade, de controle, de consciência, é uma construção fundada no engodo (LACAN, [1954-55]1985), pois a qualquer momento, algo da outra cena, já mencionada, pode quebrar a pretensa unidade, como bem articulado a seguir:

O “eu” é um personagem de ficção que um sujeito cria para sobreviver ao que há de insensato, agressivo, cruel, desconexo, assustador, enfim “punk” no seu próprio desejo inconsciente (ROCHA, 2007, p. 13).

A possibilidade de se dizer eu e a ilusão de unidade que advém desse fato apenas implicam que esse sujeito possa assumir uma função no universo simbólico.

4.1.2. O sujeito e a palavra: a instância do inconsciente

O compromisso com uma perspectiva que prevê que a linguagem preexiste ao sujeito implica atribuir ao simbólico a responsabilidade pela transmissão de uma filiação, de uma herança, de uma cultura: ser humano significa advir como um ser **de e na** linguagem, conforme Lacan ressalta ([1957]1998, p. 498):

Também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio.

Somos já determinados, identificados e diferenciados por um discurso que nos antecede, senão antes de nosso nascimento, ao menos por meio do nome que um outro nos confere, enquanto nem sequer tínhamos a possibilidade de saber ou de escolher. Se esse nome nos define ou não, nunca poderemos saber, mas há, no nome, uma função estruturante, que nos interpela durante toda a nossa vida. Assim, é pela e na linguagem que alguém pode ter ideia de sua posição na relação imaginária, de seu lugar no desejo do Outro, de seu próprio desejo.

Nesse ponto, creio que a teorização de Lacan ([1954-55]1985; [1957]1998) sobre o esquema “L” contribui para abordar a divisão do sujeito, a mediação da linguagem na constituição do mesmo e aprofundar a discussão sobre a importância da alteridade na constituição do sujeito.

4.1.2.1. O esquema “L”

A preocupação de Lacan, ao elaborar o esquema abaixo, era, justamente, mostrar como as instâncias do sujeito e do eu se articulavam, não podendo, entretanto, ser confundidas.

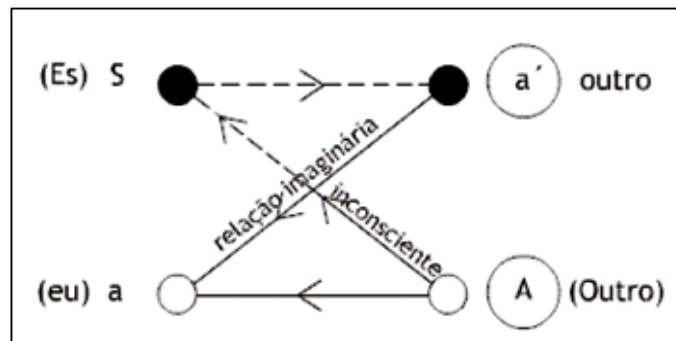


FIGURA 2 - Esquema “L”

Retomo, para explicar o esquema, a constituição do eu. O eu (*moi* da teoria lacaniana) (a) antecipa uma unidade de seu corpo a partir da imagem que provém do outro (a'), o que corresponde ao eixo: $a' \rightarrow a$. Essa construção se pauta sobre um eixo imaginário e é necessária para que alguém possa se posicionar como “eu”, sujeito de seu discurso. O discurso que parte do eu (*moi*) é sempre endereçado a um outro, que, como assinalado, pode ser real, ilusório ou virtual. Ao falar, portanto, alguém sempre projeta um outro a quem se dirige. Esse outro, por sua vez, pode fornecer ao eu certa dimensão daquilo que ele fala. Essa é uma das razões que levou Lacan a designar o eu e o outro com a mesma letra (a), diferenciando-os, apenas, por um apóstrofo, pois aquele a quem eu falo é um outro de mim mesmo.

Se consideradas unicamente no eixo da relação imaginária ($a' \rightarrow a$), as relações humanas seriam duais, o que nos levaria a pensar na possibilidade de coincidência do eu consigo mesmo, da representação da coisa pela palavra, de uma intersubjetividade e interação sem falhas. Entretanto, como pressuposto pela anterioridade da linguagem, a fala, que o eu endereça ao outro (a'), nasce no campo do Outro (A), campo do simbólico, o que corresponde ao ilustrado pela flecha $A \rightarrow a$.⁵⁰

Devido à função simbólica do campo do Outro, qual seja a de constituir “um universo no interior do qual tudo o que é humano tem de ordenar-se” (LACAN, [1954-55]1985, p. 44), o que se passa no eixo imaginário, no esquema “L”, carece da mediação desse campo, na medida em que é ele que pode ratificar as imagens que ali se projetam, e é nele que reside a possibilidade de se enunciar qualquer coisa ($A \rightarrow a$). É

⁵⁰ É importante dizer que, nessa etapa da elaboração lacaniana, o primeiro ensino, o campo simbólico, era considerado um campo cheio; por isso, a representação pela letra ‘A’ não barrada.

nesse sentido que Lacan ([1957]1998) diz que o inconsciente é o discurso do Outro, porque depende dos significantes que esse campo lhe endereça para conseguir se articular em uma outra cena que não a do enunciado — a cena da enunciação.

Uma vez que no Outro também existe uma falta, no momento em que se dá a entrada do humano na linguagem, ou seja, quando o terceiro termo intervém com a interdição, escancara-se a impossibilidade de uma correspondência biunívoca entre as coisas. Estamos no campo do Outro enquanto campo da linguagem e do inconsciente, sem nos esquecer que, no aforismo lacaniano, o inconsciente se estrutura como linguagem.

Na simbolização, o que fica de fora da entrada do sujeito no simbólico e se presentifica nas relações humanas como aquilo que se inscreve na outra cena, que Lacan (LACAN, [1966]1998) chama de “*au-delà du langage*”, em uma referência explícita ao texto freudiano “Para além do princípio do prazer” (“*Au-delà du principe du plaisir*”, conforme a tradução usada por Lacan). Assim, o eixo da enunciação (A→S) se refere ao inconsciente e à insistência simbólica de algo que não foi simbolizado na entrada na linguagem. Cabe ressaltar que o inconsciente é visto por Lacan como um discurso que aponta para o não simbolizável. Em outras palavras, há algo que está além daquilo que é dito, uma outra cena formada com significantes primordiais inscritos no inconsciente, como Lacan ([1957]1998, p. 508) nos explica:

O que essa estrutura da cadeia significante revela é a possibilidade que eu tenho, justamente na medida em que sua língua me é comum com outros sujeitos, isto é, em que essa língua existe, de me servir dela para expressar *algo completamente diferente* do que ela diz. Função mais digna de ser enfatizada na fala que a de disfarçar o pensamento (quase sempre indefinível) do sujeito: a saber, a de indicar o lugar desse sujeito na busca da verdade.

4.1.3. O sujeito e a fantasia

Se o sujeito é dividido em uma instância que pretende ser homogênea e fazer sentido — a instância do eu — e outra, marcada pela fragmentação, pelo não sentido — a instância do inconsciente; se o sujeito é uma construção intervalar, que aparece por meio de um significante para, logo depois, desaparecer em outro, como esse sujeito pode comparecer no discurso sob a forma de uma pretensa unidade?

Lacan explicará esse impasse pela fórmula da fantasia ($\$ \diamond a$).⁵¹

Uma pergunta direciona várias das investidas do sujeito em sua constituição: o que eu sou para o Outro? O que eu sou em relação ao desejo do Outro? Nesse sentido, o sujeito toma o Outro como referência e, assim, instaura um movimento de interpretação para saber o que o Outro quer dele.

A fantasia comparece como um movimento de resposta imaginária do sujeito a esse impasse. Por um lado, o sujeito se aliena aos significantes que advêm desse campo, identificando-se a eles. Nesse movimento, corre o risco de ficar preso a um conjunto de significantes, que aponta para uma imagem especular ou para uma imagem que se faz do desejo do Outro. Enquanto preso a uma imagem, o sujeito se encontra alienado ao eu ideal, uma instância que se apresenta como completa. Da divisão do sujeito, porém, sobra um resto, representado pelo 'a' do lado direito da fórmula. Esse resto tem a ver com o gozo, que fica de fora da estrutura e que consiste em um limite para a interpelação do sujeito pelo Outro. Uma vez que nada é capaz de dar um sentido único ao sujeito, que o desejo do Outro resta para sempre como uma incógnita, instaura-se, no sujeito, um movimento metonímico, de significante em significante, na ilusão de que algum deles tamponará a falta ou fará sentido.

Articulando essas considerações sobre a fórmula da fantasia e a teoria dos discursos sinalizo que, é justamente o gozo, que remete àquilo que a linguagem não dá conta de representar, o motor do movimento de torção nos discursos, pois, ao comparecer com o não sentido, a falta se instaura e há lugar para o desejo, para a singularidade.

Na fantasia, portanto, reside a garantia temporária de unidade e suficiência do sujeito, como uma resposta possível do sujeito à falta no Outro. Mas é na fantasia, também, que consiste a possibilidade de o sujeito advir como singular, conforme ressalta Riolfi (1999, p. 67):

[...] a tela da fantasia, ao mesmo tempo, sustenta um sujeito, fazendo com que ele possa funcionar no registro do desejo, e o recobre, uma vez que tampona o que causa o desejo do sujeito. O compromisso do sujeito, então, é construir sua fantasia, o que implica na sustentação de um estilo, de uma palavra própria que,

⁵¹ Lacan trabalha essa fórmula em vários de seus seminários. A abordagem da fórmula, neste momento do trabalho, sintetiza a discussão proposta pelo autor nos seminários V ([1957-58]1999), X ([1962-63]2005) e XVII ([1969-70]1991).

funcionando na vigência de uma insistência simbólica, permita o advento do que é absolutamente singular para cada sujeito: o real que o causa, o fora de sentido. É esse compromisso de um sujeito com as condições para a sustentação de sua própria palavra — para além de uma referência ideológica ou moral — é aquilo que estou chamando de *uma ética*. [...] num registro ético, um sujeito ater-se ou não — obviamente, na medida do possível — ao que lhe é singular vai fazer toda diferença na formação de um professor de língua materna.

Apesar de focar a formação de professores **de língua estrangeira**, este trabalho compartilha com a autora citada a preocupação quanto à formação de professores de línguas. Nesse sentido, é pertinente pensar, juntamente com Riolfi, que a possibilidade de que uma formação enlace os professores a ponto de os convidar a se descolarem do lugar de objeto do Outro, promovendo uma desidealização dos ideais coletivos, reside na instauração de instâncias em que o professor estabeleça outras identificações, se reinvente, construa para si uma fantasia singular e não se atenha à reprodução de um ideal irrealizável. Essa possibilidade se constrói na torção dos discursos, como abordado no capítulo 2.

4.2. A visada do discurso

O interesse de Foucault pela Psicanálise, em sua fase arqueológica, residia na possibilidade que aquela instaurava para se pensar a ética na modernidade, devido à noção de sujeito descentrado e dividido, mobilizada pelo campo.⁵² De fato, o recurso de Foucault à Psicanálise deriva das problemáticas que o autor intentava discutir (BIRMAN, 2000).

O objetivo de Foucault na arqueologia era investigar as relações discursivas postas em jogo na construção e validação dos saberes na modernidade. Para tanto, era indispensável abandonar a noção de origem e de integralidade associadas ao sujeito

⁵² Este trabalho não ignora a crítica que perpassa uma parte considerável do trabalho de Foucault, em especial aqueles inscritos na fase genealógica e ética, em relação à Psicanálise. O cerne dessa investida era um questionamento quanto à postura da Psicanálise, que teria se deixado seduzir pela tradição ontológica de se pensar o sujeito, na medida em que se deixou transformar em mais um discurso que visava à disciplinarização do mesmo. Nesse sentido, ela se inseria na micropolítica de poderes, sendo que seu discurso funcionaria como um dispositivo de produção de subjetividades por meio de técnicas de si por ele agenciadas (BIRMAN, 2000). Entretanto, na fase arqueológica, Foucault parece ter se valido dos pontos aqui realçados para efetuar o deslocamento teórico que buscava na análise que empreendia dos discursos. Esse é o motivo pelo qual trarei algumas noções cunhadas por esse autor durante essa fase, a fim de remeter-me a elas na análise do *corpus*.

moderno. De acordo com Birman (2000, p. 55), Foucault atribuiu à Psicanálise o valor de uma modalidade de discursividade que apregoava o descentramento do sujeito e a categoria do inconsciente e, conseqüentemente, fornecia aos indivíduos uma nova perspectiva de leitura do mundo (p. 56). A ferida narcísica no pensamento cartesiano da época instalou, na história humana, a necessidade constante de vagar de palavra em palavra, um deslizamento discursivo ininterrupto que jamais dará conta de representar o ser, porque o que se perdeu, com a ferida, foi a origem. Como consequência, o sujeito não poderia mais ser considerado como centro, origem ou controlador dos sentidos.

É a noção de discurso de Foucault, conforme retomada e sintetizada na citação que segue, que permite reforçar um atravessamento da Psicanálise nos trabalhos do autor:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que se podem determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade consigo mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, [1969]1986, p. 70).

Nota-se que o sujeito, para Foucault, é percebido como uma afânise, como uma instância que não guarda uma coincidência consigo mesma, em constante produção, percepção que se aproxima das considerações de Lacan.

4.2.1. O sujeito: uma posição no discurso

As considerações de Foucault ([1969]1986) sobre a constituição subjetiva são caras a este trabalho, pois fornecem um suporte teórico mediante o qual se pode discutir os modos como o sujeito é chamado a ocupar uma posição discursiva e como deve fazê-lo, o que, neste caso, se refere à posição de professor de língua estrangeira.

Na fase arqueológica, o autor dá ênfase ao resultado que a dispersão dos discursos opera sobre os indivíduos, transformando-os em sujeito. Logo, o sujeito, na arqueologia empreendida por Foucault, está inserido na história e é objeto de saber.

Instaura-se, assim, uma íntima relação entre sujeito e discurso, pois a possibilidade de que uma proposição, frase ou conjunto de signos se torne um enunciado está na dependência de que se possa assinalar-lhe uma posição sujeito. A

análise de um enunciado, então, deve levar em conta “qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, [1969]1986, p. 109).

Entretanto, o sujeito não se reduz à representação gramatical no enunciado, visto que é determinado historicamente. Ao contrário, ele é o resultado das condições históricas que determinam o seu dizer, do entrecruzamento das relações de poder-saber, de modos de subjetivação, que objetivam o indivíduo e o tornam sujeito em uma determinada prática discursiva. O sujeito, nessa perspectiva, não é o mesmo de um enunciado ao outro e determinada função enunciativa pode ser exercida por diferentes sujeitos, conforme Foucault ([1969]1986, p. 107) assinala: “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”.

Esse pressuposto implica, ainda, que o sujeito do enunciado nem sempre coincide com o autor da formulação. Antes, o sujeito desempenha a função de autor ao mobilizar diferentes discursos, conferir-lhes uma aparente homogeneidade e unidade e colocar-se, ilusoriamente, no lugar de origem do seu dizer. Por meio dessa função, o sujeito “dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, [1971]1996, p. 28). A evidência de um sujeito único, insubstituível e idêntico a si mesmo é construída pela identificação⁵³ às várias formações discursivas e por meio da interpelação exercida pelos processos socioideológicos.

Portanto, o sujeito, para Foucault,

é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia — ou melhor, é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (FOUCAULT, [1969]1986, p. 109).

Pensar a linguagem como um registro autônomo e como “pensamento de fora” (FOUCAULT [1966]2001, p. 546) permitiu que as discussões sobre o ser, na contemporaneidade, se deslocassem do ser do homem para o ser de linguagem. Assim,

⁵³ Adianto que a identificação não ocorre com a totalidade do discurso, mas com traços do mesmo, conforme discutido no capítulo 4.

de acordo com Foucault, (p. 565), “o ser de linguagem é a visível obliteração daquele que fala”.⁵⁴

Entendo, com Coracini (2007), que o ponto em que a noção de sujeito como construção social discursiva em permanente (re)elaboração, presente nos trabalhos de Foucault, se deixa atravessar pela noção de sujeito da Psicanálise (em especial de corrente lacaniana) é a questão da alteridade. Embora guardem pressupostos diferentes e sirvam para propósitos distintos, ambas as noções trabalham com o descentramento do sujeito e a linguagem como um elemento de alteridade. Construimos uma imagem de nós mesmos, primeiramente, a partir do olhar que o outro nos lança, das palavras e dos discursos que nos precedem (LACAN, [1949]1998). Ocupamos um lugar que nos está assinalado na rede de significantes, lugar transitório, mas que assumimos como sendo o lugar de uma verdade imaginária sobre nós mesmos e que nos dá a ilusão de unidade, de identidade.

Assim, a justificativa para mobilizar a noção de sujeito como posição discursiva, sob a perspectiva foucaultiana, reside no fato de que o sujeito é social, inscrito historicamente e, também, dividido, fragmentado, heterogêneo, descentrado. Essa noção possibilita analisar a constituição identitária como uma construção discursiva, pois a ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência e de homogeneidade só se dá no nível do imaginário. Este é constituído na dispersão dos discursos que guardam entre si uma aparente regularidade, os quais estão na dependência das formações discursivas, que definem as relações de saber- poder e estabelecem o que pode e deve ser dito. Trata-se de analisar, portanto, de que lugar enunciam os participantes desta pesquisa, que discursos compõem as representações que fazem de si, de seu ensino-aprendizagem, da língua que ensinam. Concomitantemente, faz-se necessário, também, focar as brechas no dizer, que desestabilizam o dizer e indiciam um efeito sujeito, apontando para os modos pelos quais cada sujeito se relaciona com a discursividade que o constitui.

A noção de sujeito, conforme discutida até aqui, reflete uma lógica edípica, em que se observa a preponderância de um terceiro termo na relação entre o sujeito e o outro (o Outro, *le tiers*, em francês), cujas funções são intermediar e ordenar a entrada de um sujeito na linguagem. O sujeito que se delineia nos trabalhos freudianos é um sujeito que advém de uma sociedade regulada pela castração e orientada por um

⁵⁴ Tradução minha do texto em francês: “l’être du langage est le visible effacement de celui qui parle”.

discurso iluminista e emancipador, que apregoava as revoluções na tentativa de subverter o que está posto e buscava o saber como bem maior e libertador. O principal objetivo do pensamento iluminista era alcançar um domínio científico por meio da razão que livrasse a humanidade das imprevisibilidades do mundo natural e garantisse uma sociedade estável, democrática e igualitária.

As consequências desse pensamento para as relações familiares resultaram uma sociedade fortemente repressiva, altamente hierarquizada, orientada paternalmente e pelos ideais culturais, em que o destino do ser que nascia já estava claramente delineado e a conduta seguia padrões morais do que é certo e errado. Entretanto, a lógica edípica não impera mais soberana nas sociedades capitalistas pós-modernas, o que redundará em novos e diferentes modos pelos quais o sujeito se constitui, tema mobilizado no próximo tópico.

4.3. O sujeito em tempos pós-modernos

Senso comum ou não, é fato que vivemos em uma lógica diferente daquela que regia a modernidade. Como discutido no capítulo 2, o discurso capitalista acena para mecanismos discursivos que regulam as agremiações humanas sob a ótica do gozo, o que traz consequências para se pensar a constituição subjetiva na pós-modernidade.

Na sociedade regida pelo Édipo, o referencial tinha um peso significativo, como um modelo em torno do qual se dão as identificações, as quais são a base dos sentimentos sociais (FREUD, [1923] 1980). De acordo com Forbes (2003), esse modelo ficou difuso, temporário e múltiplo na pós-modernidade. Com a multiplicação e o enfraquecimento dos referenciais, a sociedade atual se volta para as diferenças e para o novo, bem como se orienta em torno de um mix de identificações plurais e contraditórias. O próprio mundo, de acordo com o psicanalista, é um mundo mix, um mundo de mistura. Na busca por se diferenciar, portanto, as pessoas acabam por copiar e a se identificar com traços que os fazem semelhantes a outros e, ao mesmo tempo, diferentes de outros tantos, como se fossem pequenas tribos. Observa-se, assim, que, no lugar dos ideais que marcavam a modernidade, o que ficou foram cacos nos quais o sujeito do gozo se enrosca como pode e, muitas vezes, durante um brevíssimo intervalo de tempo, pois a volatilidade dos cacos e a volubilidade do eu são impressionantes. Para o sujeito, isso significa ter que escolher dentre um leque enorme de opções, viver

constantemente os dilemas que se intensificaram, ter que inventar novos modos de fazer, aprender a aceitar as diferenças que se multiplicam rapidamente e reagir ao inesperado sem desesperar.

Com os ideais esfacelados e a escassez de referenciais na pós-modernidade, observa-se um *crescendo* da representação calcada no imagético e do gozo marcado no corpo, remetendo-nos ao registro do real. Percebe-se, assim, uma sobrepujança do gozo em detrimento do desejo, este último, profundamente desinvestido nos dias de hoje.

Forbes (2004) chama o sujeito, que advém nessa lógica, de desbussolado, o qual, ao invés da orientação vertical que caracteriza uma lógica pai centrada, se orienta no eixo horizontal. O psicanalista declara: “O homem ficou desbussolado, sem o norte da mão do pai que, por ter o saber, lhe assegurava o caminho a seguir” (FORBES, 2004).

Em direção semelhante, alguns autores pós-estruturalistas defendem que passamos de uma sociedade regida pelo poder disciplinar (FOUCAULT [1979]2005) para uma sociedade regida pelo controle exercido em microinstâncias (DELEUZE, [1990]1992), acarretando um poder disperso em uma rede planetária e, portanto, mais horizontal, ilocalizável e impessoal. Nesse sentido, a perspectiva do molde perderia força na sociedade atual, que passaria a funcionar como uma modulação universal dos fluxos sociais.

Entretanto, entendo, com Coracini (2007), que não se trata de uma sucessão, em que um modo de exercer o poder desapareceu para que outro se desenvolvesse. De fato, pode-se perceber, hoje, a convivência de diferentes formas de poder, o que implica que o sujeito seja subjetivado e se subjetive de modos diversos.

O desafio, portanto, parece se configurar em viver nessa sociedade da imagem, movida pelo gozo, mantendo a chama desejante acesa. Acredito que haja um consenso de que estamos diante de uma tarefa nada fácil, mas não impossível. Uma vez que não se pode contar tanto com os emblemas, os ideais e as soluções do passado para enganchar os sujeitos, trata-se de inventar outros, assumir que não há relação que se complete e se responsabilizar pelas próprias escolhas.

CAPÍTULO 5

OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE LINGUAGEM

*“O homem sonha-se a si mesmo e, assim,
inventa-se sempre outro.”*

Lajonquière⁵⁵

Advir como sujeito de linguagem não é um evento que se dá em um estalo de dedos. Pelo contrário, o sujeito se constrói e é construído, no decorrer da vida, por meio de operações de constituição que se dão na relação de alteridade, na direção de se tornar e ser tornado semelhante, e de diferenciar-se e ser diferenciado do outro — um constante colar e descolar, emprestar e recusar traços. Examinar essas operações importa para este trabalho, na medida em que contribui para, por um lado, discutir como as identificações incidem na construção (fictícia) de identidade — tentativa de dar para si uma ilusão de homogeneidade e de usufruir de certo sentimento de pertença; e, por outro, investigar, a partir *do corpus*, se e como essas operações se realizam na dinâmica entre sujeitos durante uma formação contínua.

5.1. Identidade: constituição ilusória em permanente (re)construção

Antes de abordar os processos de constituição do sujeito, é preciso retomar alguns pressupostos teóricos que embasam este trabalho.

O primeiro é que a constituição identitária não é uma construção fixa e estável. Pelo contrário, ela é uma construção em permanente movimento, que se dá pelas identificações várias a diferentes traços e discursividades que alguém pode empreender no decorrer da vida. A constituição identitária não pode ser compreendida fora dos sistemas simbólicos discursivos que lhe dão definição (SILVA, 2000; CORACINI, 2007).

O segundo pressuposto consiste em que a identidade é sempre afirmada em relação a um conjunto de atributos que não são vistos como pertinentes. Assim, a

⁵⁵ LAJONQUIÈRE, A *infância que inventamos e as escolas de ontem e hoje*, p. 145.

irrupção da diferença na identidade adia uma fixação de sentidos ou a consumação de uma ideia. O que a constituição identitária representa, então, não passa de um traço de algo que não pode ser totalizado (SILVA, 2000). Dizer, portanto, que o sujeito se constitui na e pela linguagem e que as identidades são construídas discursivamente significa que dependemos de uma estrutura instável e que o processo de significação é sempre indeterminado, incerto e vacilante, como ressalta o autor.

Consequentemente, estamos diante do segundo pressuposto, a saber, não somos nunca o que pensamos ser, visto que os referenciais em que nos apoiamos para construirmos nossa ilusão de identidade se relacionam a uma cadeia de significação constituída pela linguagem e a partir de outras identidades, que também não são fixas, determinadas ou estáveis (CORACINI, 2007).

O terceiro pressuposto prevê que a constituição identitária de alguém se constrói sob a forma de uma narrativa que carrega os traços de uma ficção (CORACINI, 2007 e HALL, 2002). A instância do eu, que se constrói imaginariamente, resulta das várias narrativas que alguém elabora e reconta inúmeras vezes em sua vida. Entretanto, essa construção se fixa muito menos nas origens do que nos caminhos percorridos para que alguém se veja como tal. A história que se narra reflete, só em parte, o que, de fato, aconteceu e, por isso, a narrativização do eu se refere a uma ilusão, ao campo do eu ideal, da imagem que se tem de si. Apesar de se tratar de um processo ficcional (por ser construído no campo da fantasia), é por ele que alguém revela como se posiciona no decorrer de sua história. Seu caráter de ficção, portanto, não lhe desmerece.

O quarto e último pressuposto postula que, uma vez que a constituição identitária é construída a partir de uma relação de alteridade, ela se pauta, em grande parte, no desejo de corresponder ao desejo do outro, de ser amado pelo outro, de ser por ele reconhecido. Grande parte do movimento, que alguém faz para se fazer semelhante a uma imagem, deriva do desejo de restaurar uma mítica completude e totalidade. Amparando-se na noção freudiana de identificação, Coracini (2007, p. 169) pondera que o desejo pela imagem “vem a substituir o objeto, desejo do outro, que supostamente viria completá-lo e que supostamente seria assim completado, desejo de totalidade, de origem [...]”. Ocorre que nossa constituição identitária depende da confiança que essa construção inspira no outro e em nós mesmos, do respeito e sujeição às leis, regras e normas das condições sócio-históricas. A combinação desses elementos determina o

reconhecimento ou não de pertença de alguém ao conjunto que perfaz uma constituição identitária (CORACINI, 2007, p. 51).

Entendo, portanto, com Coracini (2007, p. 49) que a noção de identidade pode ser sintetizada da seguinte forma:

Nisso consiste a identidade, ou seja, não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis.

Articulando os pressupostos acima com as questões deste trabalho, é possível pensar que o entendimento da constituição identitária, sob a perspectiva abordada, implica considerar que, na busca por se formar professor de língua estrangeira está implícito um desejo de identidade, desejo esse constituído por um desejo de reconhecimento e de pertença. Reconhecimento como alguém que porta um saber, o saber outra língua, que o diferencia dos demais professores e das demais pessoas e que o habilita a ocupar tal posição. Pertença a um grupo seletivo, muitas vezes idealizado, daqueles que sabem outra língua, muitas vezes identificada por atributos que a destacam da língua materna. Enfim, no desejo de identidade está implícito o movimento de se fazer o mesmo, de fazer idem, de ser identificado como alguém que compartilha certas características com um grupo.

No entanto, na medida em que a constituição identitária se compõe de identificações que a modificam frequentemente, pode-se dizer que ela é passível de sofrer alterações, determinando que uma faceta do sujeito seja passível de sofrer constantes deslocamentos. Logo, as chances de que ocorram reposicionamentos discursivos do sujeito em relação a sua constituição identitária residem nos processos de identificação que alguém estabelece com outras discursividades. No capítulo seguinte, discuto como esses processos se desenham.

5.2. O (des)colar-se (do)ao Outro: as operações de alienação e separação

A discussão de como se dá a constituição do sujeito sob o prisma da Psicanálise indica que o sujeito se funda a partir de um sentido que vem do campo do Outro, no fato

dele ser incluído, de algum modo, no desejo do Outro, para que, posteriormente, a partir da falta nesse campo, possa daí se sacar⁵⁶ (LACAN, [1960c]1998 e [1964]1998).

As operações de alienação e de separação deslizam entre a petrificação dos sentidos (o sujeito adere aos sentidos que a ele são atribuídos) e a indeterminação dos sentidos (o sujeito procura outros significantes que possam lhe significar).

Lacan ([1964]1998) afirma que o não sentido procura “um” sentido, num movimento de alienação àquilo que vem do Outro. A alienação do sujeito ao campo do Outro se relaciona com a busca por preencher um vazio. Enquanto portador do tesouro dos significantes, o Outro está na posição de dirigir uma mensagem ao sujeito, endereçar-lhe uma carta, marcá-lo com um traço,⁵⁷ emprestar ao sujeito os sentidos que poderiam fazer com que ele “faça sentido”, constitua um ideal. A rede de significantes que resulta da alienação ao Outro permite que o sujeito construa para si pontos de ancoragem que perfazem um imaginário de certo modo consistente, preenche de sentidos.

Entretanto, quando o sujeito se depara com algo que questiona os sentidos tecidos pela rede de significantes à qual se alienava, instaura-se o não sentido, que aponta para o furo na linguagem e para a falta do sujeito, elementos fundamentais responsáveis por permitir uma ressignificação da rede de significantes.

Reportando-me à teoria dos discursos lacaniana, é a partir dessa posição de não sentido que o discurso do analista opera. O agente do discurso, nessa lógica, enuncia valendo-se do equívoco, do não senso e o resultado é a descolagem do sujeito de seus pontos de ancoragem. Como resultado da impossibilidade de uma significação completa e totalizante, o sujeito tem que procurar outros significantes que possam lhe conferir sentido, empreender novos processos de identificação e não ficar preso àqueles aos

⁵⁶ Embora o verbo “sacar” possa sugerir uma certa informalidade, questionável para um texto acadêmico, ele foi usado para sugerir um jogo de sentidos que se dá entre ter um lampejo e o gesto de arrancar-se, separar-se de algo (FERREIRA, 1999). Trata-se de sentidos previstos para o termo, que, se pensados em uma articulação, permitem pensar o jogo que se estabelece pela separação: quando o sujeito se descola de um significante para, posteriormente, se grudar a outros, há um lampejo, um instante de invenção de si próprio.

⁵⁷ Quanto à carta e ao traço, refiro-me, primeiramente, ao seminário da carta roubada, em que Lacan ([1956]1998) discute o conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe, para ilustrar a repetição simbólica que se dá como consequência da entrada do sujeito na linguagem, da falta que daí resulta e do resto não simbolizável que insiste em se fazer representar. Os deslocamentos do sujeito são resultado do lugar que o significante ocupa na cadeia e essa movimentação é motivada pela repetição que a cadeia de significantes impõe, na tentativa constante de dar conta do real que faz marca. Em segundo lugar, o traço se refere a um tempo mítico em que um significante do campo do Outro vem colar-se ao sujeito e, assim, identificá-lo como um sujeito (LACAN, 1961-62).

quais ele se encontrava alienado, configurando uma separação. Enquanto a rede de significantes encontra-se coesa, não há espaço para deslocamentos subjetivos.

A falta no Outro precisa permanecer como enigmática, para que o sujeito deixe de ocupar o lugar do objeto da falta, ou seja, desista do ilusório lugar de objeto do outro. Só assim o sujeito conseguirá sustentar seu desejo. É o não sentido que aponta para a falta e que possibilita a separação do sujeito (LACAN, [1964]1998).

Na constituição identitária, a alienação é um processo fundamental. Todavia, por mais que um sujeito se aliene ao Outro, sempre estará numa relação de falta-a-ser. Na medida em que o sujeito perceba que no Outro também há falta, que em seu desejo também há um furo e que é impossível saber sobre esse desejo, resta a separação, como bem articula Riolfi:

Na ignorância do que é aquilo que o Outro quer, como mesmo persistir no projeto de ser o objeto que o faria gozar, já que não se sabe quais os atributos que teria tal objeto? Ora, na impossibilidade de ser objeto, só resta mesmo ser sujeito, e vir a ser recortado pelo mesmo desejo causado pelo que faltou.

Do que se vê que o único caminho possível para se falar em sujeito desejante é que este tenha sido construído em relação ao desejo de um *Outro* inconsistente (RIOLFI, 1999, p. 173).

5.3. *Idem*(ti)ficar: entre a semelhança e a distinção

Nas constantes (des)colagens que alguém empreende para construir uma imagem para si, percebe-se um movimento de emprestar, imitar, recusar ou resistir a traços que advêm dos outros e do Outro. São os processos de identificação que incidem na constituição do sujeito e contribuem para formar a imagem do eu, que se desenha no decorrer de nossa vida.

A identificação é um processo que está na base da constituição do sujeito por possibilitar, a partir da falta, um enlaçamento do sujeito ao objeto (ou a traços desse objeto), a fim de se fazer um semelhante. Nunca é demais repetir as palavras de Freud quanto a essa noção: “A identificação é conhecida pela Psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, [1920]1980, p. 133). Nesse sentido, a identificação está intimamente ligada às operações de alienação e de separação, uma vez que se constrói, ora na direção de se tornar *idem*, ora na direção de se distinguir.

Essa ambiguidade entre a semelhança e a diferença importa para esta investigação, na medida em que a constituição identitária está sendo problematizada como uma construção em permanente movimento, que se dá pelas identificações várias, que alguém pode empreender com uma matriz discursiva. Ao mesmo tempo em que as identificações incidem no sentido de fazer *idem*, são elas que sinalizam um modo peculiar de empreender esse movimento e de se tornar quem se pensa que é.

5.3.1. Um breve retorno a Freud

A noção de identificação perpassa boa parte da obra de Freud, sendo que dois pontos de sua elaboração quanto ao conceito são de especial relevância para este trabalho.

O primeiro postula que a identificação é um processo que está na base da constituição do sujeito por possibilitar, a partir da falta, um enlaçamento do sujeito ao objeto (ou a traços desse objeto), a fim de se fazer um semelhante a ele. É preciso dizer que esse movimento é marcado pela ambivalência, ou seja, a identificação pode significar, ao mesmo tempo, uma aproximação e uma repulsa (FREUD, [1920]1980).

Nesse sentido, a identificação está na base do processo de humanização, seja pela ligação imagética do bebê ao outro humano que dele se ocupa; seja pela identificação que se recebe pela via do significante, para, simultaneamente, assumir a filiação humana e se tornar distinto, como Lacan reitera: “Que um nome, por mais confuso que seja, designe uma pessoa determinada, é exatamente nisso que consiste a passagem ao estado humano” (LACAN, [1953-54]1986, p. 182). A essa identificação mítica e fundamental, Freud deu o nome de identificação primária.

O segundo ponto se refere às identificações classificadas pelo psicanalista como regressiva e histórica, pois suas considerações a esse respeito ressaltam o movimento metonímico das identificações.

A identificação regressiva compreende os investimentos empreendidos pelo sujeito, a fim de introjetar os objetos desejados em si mesmo, como uma forma de reproduzir a satisfação primeira, resultante do oferecimento do seio materno em resposta ao choro do bebê. Como consequência desse modo de identificação, o eu se transforma para ser como o objeto escolhido, para *ficar idem*. Todavia, uma vez que a transformação não é completa, justamente por não conseguir fazer um com o objeto,

instaura-se a terceira identificação, chamada por Freud (FREUD, [1920]1980) de histérica.

A identificação histérica se dá em torno de um traço do objeto. Essa identificação se desenha na passagem pelo Édipo (FREUD, [1923]1980). Ela se presentifica como uma saída para a impossibilidade de se igualar ao pai ou à mãe e, conseqüentemente, verifica-se um deslocamento da ação de transformar-se naquilo que o outro é para identificar-se com traços desse outro, que podem resultar na possibilidade de o sujeito fazer seu próprio lugar no futuro (KAUFMANN, 1996).

5.3.2. A visada de Lacan

Na elaboração lacaniana do conceito de identificação, percebe-se que o enfoque recai sobre a relação do sujeito com o(s) significante(s) e seus efeitos. Assim, as identificações representam possibilidades de existirem desdobramentos do eu, no movimento de se fazer *idem*. Em outras palavras, na busca por saber quem se é, esbarra-se na confrontação com o mesmo e com o distinto. O psicanalista concentra sua elaboração sobre duas identificações: a imaginária e a simbólica. A primeira se apóia nas considerações freudianas sobre a identificação primária e a segunda, sobre a regressiva e a histérica.

A identificação imaginária é narcísica e responsável pela construção da imagem de um corpo unificado (LACAN, ([1949]1998); 1961-1962). Nesse sentido, responde pela construção da instância do eu. Ela se dá na experiência de alienação, porque se ancora no Outro, enquanto imagem especular, para que o sujeito se apreenda como um inteiro. Ao mesmo tempo em que a identificação imaginária introduz uma experiência de reconhecimento de si como um ser separado, embora dependente do Outro, ela também abre um espaço de ficção, porque a miragem do sujeito de sua imagem se ampara na ilusão de que esta é completa. A divisão e incompletude do sujeito, conseqüentemente, são mascaradas por meio dessa operação de identificação.

Lacan (1961-62) se concentra na identificação simbólica para se referir à origem do sujeito do inconsciente e aos traços que o marcam. Diferentemente da identificação imaginária, trata-se da colagem a um significante considerado um traço apreciado e característico do Outro, que vem incidir na construção que alguém faz de si mesmo.

A partir de uma primeira identificação primordial, em que um sujeito assume um significante do Outro, cuja função é representá-lo diante do universo simbólico (S1), inaugura-se para o sujeito uma operação metafórica. Em outras palavras, o sujeito se desvela como efeito enquanto referenciado a um significante. Como vimos, no entanto, esse efeito tende a esvanecer rapidamente, pois um significante jamais é suficiente para representar um sujeito e, assim, outros significantes vão se sucedendo, em um processo metonímico.

Na constituição do sujeito, portanto, a identificação à imagem que remete ao desejo de unidade e de totalização precisa ceder lugar à identificação ao significante, que remete à diferença e aos traços que distinguem o sujeito de outros, como sintetiza Rocha (2007, p. 122): “a *unidade englobante* da realidade dá lugar à *unariidade do significante*, de maneira que o *um*, índice da unificação, é substituído pelo *um* compreendido pelo traço diferencial ao qual o sujeito se identifica”.⁵⁸ Desse modo, a mediação exercida pela imagem possibilita o estabelecimento de uma identidade imaginária, enquanto que a simbólica é responsável por prover uma saída do campo narcísico, propiciar uma colagem aos significantes; porém, o movimento de significante em significante empreendido pelo sujeito impossibilita a ideia de uma identidade simbólica.

As identificações se dão durante toda a vida, fazendo com que o eu seja produzido mediante uma ilusão pontual de unificação. Riolfi e Alaminos (2007, p.302) enriquecem essa consideração:

A instalação de um *processo identificatório*, portanto, é aquilo que nos abre a rica possibilidade de nos reinventarmos a nós mesmos todas as vezes que nosso estado atual já não nos satisfaz. Ou dizendo de outro modo: por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação.

Uma vez que os significantes não são suficientes para representar o sujeito, a constituição identitária bem tecida de alguém pode sofrer rupturas. Longe de significar uma operação negativa, é justamente aí que reside a possibilidade de que novos processos de identificação a outros significantes se desenrolem. Resulta daí que o

⁵⁸ Grifos da autora.

sujeito não será jamais uno, completo (mesmo porque a imagem também não o é), mas, ao contrário, um constante devir.

Ora, se as questões motivadoras desta investigação se colocam em torno da possibilidade de que os professores de língua estrangeira da educação básica efetuem reposicionamentos discursivos em relação à sua constituição identitária durante um curso de formação contínua, esse “algo” reside em um processo identificatório que mobilize as múltiplas identificações em jogo na constituição identitária de alguém.

Essas possibilidades constituem os “pontos de virada” na formação do professor (RIOLFI e ALAMINOS, 2007). Ao discutirem sobre as identificações em jogo no processo de formação de professores universitários de língua portuguesa, Riolfi e Alaminos (2007) propõem que pontos de virada se configurem no processo. Eles consistiriam possibilidades instauradas durante a formação, na relação entre sujeitos e as discursividades em jogo, que permitem aos professores em formação se desalienarem de algumas de suas identificações idealizadas e constroem um lugar singular de onde possam criar um trabalho próprio, calcado na re-invenção de si mesmos, assumindo(-se) (n)a posição de professor.

5.4. Sobre a transferência

Embora a transferência não constitua em si um processo de constituição subjetiva, é por meio dela que se pode esperar a instauração de identificações simbólicas que impliquem um deslocamento subjetivo. Apesar de a noção de transferência ter sido primeiramente observada e descrita a partir do *setting* analítico, ela é um fenômeno verificável em qualquer circunstância, em que identificações possam ser empreendidas (FREUD, [1910]1980, [1924-25]1996).

Em especial, na relação pedagógica, a relação transferencial, que pode ser estabelecida entre o que demanda um saber e aquele que se supõe possuir esse saber, pode produzir resultados significativos.

Em um belo texto escrito por ocasião do cinquentenário da escola em que estudara, Freud ([1914]1991) discorre sobre o impacto que pode ter na constituição subjetiva as relações entre professor e aluno. A partir de um encontro casual com um antigo professor seu, o psicanalista admite que não é possível precisar o que mais marca um aluno no laço que se estabelece entre ele e seu professor: se o saber que se supõe

que ele porta ou a relação afetiva que é possível de ser estabelecida entre professor e aluno. Freud recorda como o contato com o mundo da cultura e da ciência, personificado na pessoa de seus professores, despertou-lhe um desejo, a princípio sutil, que foi ganhando força no decorrer de sua vida estudantil, ao ponto de enunciá-lo em sua dissertação final como se fosse um voto, uma promessa: “Gostaria de trazer, com minha vida, uma contribuição ao nosso saber humano” (FREUD, [1914]1991, p. 228)⁵⁹. O impacto dessa contribuição à humanidade é incontestável.

Percebe-se, portanto, que, entre professor e aluno, ocorre algo que está além do nível aparente e que tem o poder de convocar os envolvidos numa relação pedagógica a nela se engajarem por meio de um compromisso com o desejo.

Uma vez que este trabalho se debruça sobre uma problemática que diz respeito ao âmbito educacional, não me deterei longamente nas considerações sobre a transferência observada no *setting* psicanalítico. Impossível, entretanto, não voltar a atenção, inicialmente, para as considerações de Freud e de Lacan quanto ao fenômeno observado na clínica, para, posteriormente, empreender articulações com o que se passa no âmbito da formação.

Resumidamente falando, então, a transferência se desenrola em função de um saber que gira em torno da verdade (sempre relativa e pontual) de um sujeito. Um saber que não se sabe e que é reputado a um outro, um sujeito em quem se supõe deter esse saber, um sujeito suposto saber.

O sujeito suposto saber é uma noção elaborada por Lacan ([1964]1998), que corresponde à suposição de saber que se atribui a alguém, na transferência. A figura do sujeito suposto saber é fruto de uma fantasia, que todo ser humano tem, de que existe alguém no mundo que saiba de nós: primeiro, o pai; posterior e sucessivamente, o professor, o médico, o cônjuge e assim por diante. Esse saber não é um saber qualquer, nem esse sujeito, uma pessoa específica. Pelo contrário, trata-se de uma função ocupada, de um efeito do discurso e de um saber sobre a verdade de um sujeito, daquilo que o funda como sujeito desejante. Nesse sentido, a função pode ser exercida por qualquer um que aceite a suposição que vem do sujeito.

Contudo, como a própria designação explícita, todo esse processo se baseia na suposição, porque a verdade de um sujeito ninguém sabe, até porque ela é sempre da

⁵⁹ Na versão francesa consultada: “Je voulais apporter dans ma vie une contribution à notre savoir humain”.

ordem de uma meia verdade (LACAN [1969-70] 1992). A inconsistência e a incompletude do sujeito suposto saber são responsáveis por alimentar o desejo do sujeito em busca de uma verdade.

De modo análogo, a transferência, que pode se instaurar no âmbito escolar, se desenrola em torno da pulsão de saber, porque o desejo de aprender nasce da constatação de que me falta algo de que não sei e que se sustenta na suposição de que há um outro que sabe.

5.4.1. Freud e a intersubjetividade

Freud ([1914]1991) assinala que as relações afetivas que se desenvolvem na escola, são influenciadas pelas relações primárias, que a criança desenvolveu com seus pais e irmãos. Nesse sentido, o professor é alguém a ser imitado, respeitado, venerado, uma vez que ele aparece como um substituto das pessoas com as quais a criança se relaciona no lar. As considerações de Freud nesse texto possibilitaram pensar a relação existente entre os processos de identificação e a transferência, especialmente, devido à seguinte citação:

Nós transferiríamos para eles [*os professores*] o respeito e as expectativas em relação ao pai onisciente de nossos anos de infância, e começaríamos por dirigir a eles nossa ambivalência, marcada pelas lutas, como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais carnis (FREUD, [1914]1991, p. 231).⁶⁰

Na elaboração freudiana sobre a transferência, portanto, podem ser identificados dois pontos significativos: o caráter substitutivo da transferência e a ênfase na intersubjetividade.

O que mais importa para esta investigação é a intersubjetividade, uma vez que ela aponta, especificamente, para a relação que se estabelece entre alguém que demanda um saber e aquele que ocupa o lugar de suposto saber. Um dos princípios que regem essa relação é a confiança. Ainda em 1895, Freud ([1895b]1980) (em especial, no capítulo IV) discute os papéis que um médico pode desempenhar para vencer a resistência de seus pacientes: colocar-se como alguém que é capaz de desvendar um mistério, um “elucidador”; como um representante de uma visão mais livre ou superior

⁶⁰ Tradução minha do original: «Nous transférons sur eux le respect et les attentes tournés vers le père omniscient de nos années d'enfance, et nous commençons adressions l'ambivalence que nous luttons avec eux, comme nous avons l'habitude de lutter avec nos pères charnels».

do mundo, um “professor”; ou como alguém que, mesmo conhecedor da natureza do sujeito, pode lhe devotar compreensão e respeito, como um “padre”. Chama a atenção um elemento comum a todas essas funções, que é a de possuir, pelo menos imaginariamente, a chave de algo. Como elucidador, o psicanalista teria a chave do mistério; como professor, a chave do saber; como padre, a chave da absolvição. Em todos os casos, é algo que falta ao paciente e que ele reputa ao outro (no caso, analista) ter.

Esse é o ponto em torno do qual se baseia o princípio de confiança, na suposição de que o outro possa responder algo sobre aquilo que me interroga.

Entretanto, a confiança dá conta, apenas, do caráter intersubjetivo da transferência. Um pouco mais tarde, Freud ([1912]1996) percebeu que, como resultado da castração, o recalque retorna na transferência. Continuando suas investigações sobre a repetição e sobre os modos pelos quais ela aponta para algo além do princípio do prazer, Freud ([1920] 1980) postula que a transferência tem um caráter repetitivo que remete a essa insistência, fenômeno referido como sendo uma compulsão de repetição⁶¹ e associado à pulsão de morte.

É nesse ponto que Lacan avança sobre a elaboração do que seja a transferência, ao desvinculá-la da relação intersubjetiva analista-paciente e discuti-la a partir daquilo que fica perdido quando alguém advém como sujeito e entra na linguagem, conforme ressalta Riolfi:

Quando essas ações nas quais o inconsciente presentifica-se, manifestam-se não apenas na concretude do ato, mas colocadas na palavra endereçada ao Outro, recebem o nome de transferência. Deriva-se daí que a transferência é um fragmento da repetição no qual as cenas interceptadas revelam-se não em ações sobre o mundo das coisas, mas nas palavras. Palavras que se tornam metáfora do inconsciente para um sujeito (RIOLFI, 1999, p. 127).

⁶¹ A compulsão à repetição se refere às inúmeras tentativas de simbolizar aquilo que fica recalçado. Lacan chamará esse fenômeno de automatismo de repetição, asseverando seu caráter simbólico.

5.4.2. Da intersubjetividade para a relação entre sujeitos: a leitura lacaniana ou o que Freud não explica

Para Lacan ([1953-54]1986, [1964]1998), a transferência não pode ser concebida apenas no eixo de uma relação intersubjetiva imaginária, devido ao postulado de uma anterioridade lógica do simbólico e à sobredeterminação deste em relação ao sujeito. O cerne da questão é, segundo o psicanalista, que a transferência se realiza exatamente na ordem simbólica e “o motor de seu progresso é a palavra” (LACAN, [1953-54]1986, p. 297).

Impossível negar que há todo um conjunto de projeções, articulações imaginárias envolvidas no fenômeno. Entretanto, se tomada apenas na relação entre dois sujeitos, a transferência não passa de uma relação dual narcísica, pautada pelo imaginário, e, como assinalado anteriormente, esse é o registro do engano. Lacan ([1964] 1998) defende que, na relação, é preciso que incida um terceiro termo, que é a palavra. O inconsciente, elemento que está em jogo na transferência, “é a soma dos efeitos da palavra sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante” (LACAN, [1964]1998, p. 122), e a transferência se daria no sentido de interrogar quais são os possíveis efeitos da palavra no inconsciente.

Na transferência, tenta-se encontrar aquilo que se perdeu, mas, como Lacan ([1964] 1998) pontua, esse é um encontro a ser evitado pela resistência. A transferência seria um meio de acessar o que é indeterminável na história do sujeito e em torno do qual envidam-se esforços para determinar, conforme nos ensina Lacan ([1964]1998, p. 124):

Aí está quem nos leva à função da transferência. Pois esse indeterminado puro ser que não tem qualquer acesso à determinação, essa posição primária do inconsciente que se articula como constituído pela indeterminação do sujeito — é a isto que a transferência nos dá acesso, de maneira enigmática. É um nó górdio, que nos conduz ao seguinte — o sujeito procura ter sua certeza.⁶²

⁶² Esclareço que o adjetivo «górdio» se refere a uma história mitológica segundo a qual um homem, Górdio, que se tornara rei de Frígia, havia dedicado uma carroça à divindade do oráculo, amarrando-a com um nó. Aquele que fosse capaz de desatá-lo se tornaria rei de toda a Ásia. Passado certo tempo, Alexandre, o Grande, tentou fazê-lo, mas, depois de inúmeras tentativas, se impacientou e cortou o nó com sua espada. O adjetivo, hoje, remete à possibilidade de que um problema complicado se resolva de modo simples e inesperado.

Nesse sentido, entendo, com Lacan ([1964]1998), que a transferência se instaura a partir da ignorância do sujeito sobre o desejo que o causa, da suposição de que a resposta para sua indeterminação está num outro, e da confiança depositada nesse outro para que se consiga falar daquilo que se ignora. Nessa afirmação se configuram duas demandas: demanda de saber e demanda de amor. Logo, em uma relação entre sujeitos permeada pela transferência, uma busca pela verdade está em jogo e essa verdade é suposta em um outro, que é suposto saber mais do que quem a busca, e é digno de receber a confiança e o amor que tal busca requer: o sujeito suposto saber.

5.4.2.1. Sobre as demandas endereçadas a um sujeito suposto saber

Em função de a demanda de saber endereçada ao outro estar atravessada, também, pela demanda de amor, a pessoa em quem se supõe o saber pode responder à primeira demanda de dois modos.

Pode-se cair na tentação de encarnar o saber, responder à interrogação daquele que demanda. Assim fazendo, encerra-se ali qualquer possibilidade de deslizamento do desejo, uma vez que este foi, imaginariamente, estancado por um significante que se coloca como cheio e adveio de um sujeito que deveria apenas supostamente saber. Esse tipo de relação aponta para a transferência imaginária calcada em uma identificação narcísica. Por estar fundada no imaginário, essa relação se caracteriza pela alienação. Na tentativa de se fazer um inteiro, nada se cria, nem se transforma, apenas se repete. Um bom exemplo é o que acontece, hoje em dia, com os livros de auto-ajuda, com as terapias cognitivas, com os cursos de *coaching*, em que se estabelece um modelo a ser copiado e repetido como garantia da solução para um problema.

Como alternativa para que o desejo se sustente e, portanto, também a transferência, Lacan ([1964]1998) preconiza que alguém não deve, de modo algum, ratificar a posição de saber qualquer coisa que seja sobre um sujeito. Quem pode e deve saber de si é quem demanda esse saber. Ao sujeito suposto saber, porém, cabe sustentar essa suposição por meio de uma atitude interrogativa sobre aquele que lhe demanda o saber, como alguém que tem a capacidade **de** e o interesse **em** saber. De fato, o que está em jogo no sujeito suposto saber não é o que ele sabe, até porque o saber jamais se completará, mas a capacidade de fazer quem o interroga se deparar com o desejo que o move em sua busca, e a natureza vazia do objeto desse desejo.

Em relação à demanda de amor, quem demanda o saber ama o saber que supõe estar no outro. As considerações de Lacan ([1960-61]1992) sobre o célebre texto “O banquete”, de Platão,⁶³ permitem aprofundar a relação entre a suposição de saber e o amor. Destaco apenas dois pontos fundamentais para este trabalho.

O primeiro é que, em sua ilusão amorosa por Sócrates, Alcebiades empreende com ele uma identificação. Na demanda de amor, portanto, há sempre uma identificação envolvida, conforme Lacan ([1960-61]1992, p. 150) ressalta:

[...] nossa subjetividade, fazemos com que ela se construa inteiramente na pluralidade, no pluralismo desses níveis de identificação a que chamaremos o ideal do eu, o eu ideal, que chamaremos, também identificado, o eu desejante.

O segundo ponto a enfatizar é que o sujeito suposto saber é suposto, na medida em que se faz semblante do objeto ‘a’. A garantia desse lugar, no entanto, se dá, paradoxalmente, na ignorância do que ele representa e na impossibilidade de se ter qualquer acesso a ele.

Riolfi (1999) observa que a transferência se explica nessa relação a três: o ser do outro, que é visado no desejo, não é um sujeito, mas um objeto amado. É quando o desejo se depara com um objeto inadequado que surge uma significação que se chama amor. Longe, portanto, de se pautar pela complementaridade, pela harmonia e pela totalidade, o amor de transferência se caracteriza pela dissimetria, ou como defendia Lacan ([1960-61]1992), é preciso três para amar.

5.5. Uma pausa para articular o aporte teórico ao intento da (re)visita ao campo da formação de professores de língua estrangeira

Encarar que um professor é alguém atravessado pelo inconsciente e movido pelo desejo sugere que os processos constitutivos do sujeito sejam considerados, quando se problematiza sua formação e sua prática na relação pedagógica. Com base no que foi discutido até aqui, pode-se assinalar que ocupar a posição de professor parece implicar a responsabilidade de portar um saber que possa ser ensinado (ou transmitido, como prefere a Psicanálise). Ainda que essa relação não esteja impregnada pelo desejo, a posição de professor demanda que se detenha um saber a ser ensinado. Essa suposição

⁶³ Apenas a título de referência, PLATÃO. *O banquete*. São Paulo: Edipro. 2007.

por parte de um outro, no caso, o aluno, funda a própria possibilidade de se ocupar a posição de professor.

O fato de possuir algo que é reputado como desejável pode fazer do professor o causador de uma aprendizagem. As identificações em torno da apropriação daquilo que vem do Outro se dão com base em um amor que nasce dentro de uma transferência. Nesse sentido é que se pode dizer que o objeto precisa ser investido por alguém para se tornar desejável. O professor, portanto, deve ser o mediador na relação com um objeto de saber. Tal como Sócrates, cabe ao professor dirigir o olhar do aluno para o que realmente interessa: o saber que o segundo poderá construir a partir daquilo que o primeiro é portador. Por sua vez, aprender implica apreender os significantes que vêm do Outro, apropriar-se deles, torná-los seus, ressignificá-los e construir seu próprio saber.

Entretanto, para que a transferência funcione como causa da aprendizagem, é preciso que o aprendiz seja considerado ele, também, sujeito desejante, capaz e digno de saber o que professor tem e pode lhe oferecer. É preciso, ainda, que quem demanda o saber reconheça que a ele falta algo, que suponha no outro (normalmente, o professor) aquilo que lhe falta, que o outro se coloque como detentor desse saber. Ao mesmo tempo, porém, é preciso que aquele que ocupa o lugar de sujeito suposto saber responda à demanda de saber do aluno com uma interrogação, ou seja, não lhe dê um significante cheio e pleno, no qual não haja espaço para que o sujeito lhe confira sentido.

Assim, articulando esse pressuposto de que a transferência pode ser observada onde quer que haja uma relação entre sujeitos de linguagem à problemática da constituição identitária dos professores participantes desta pesquisa, creio ser possível pensar que: 1. as mudanças na posição discursiva que um sujeito ocupa estão na dependência da desestabilização de suas ancoragens alienatórias, instalando um não sentido que resulta na separação; 2. a desestabilização ocorre como consequência de um laço social calcado na lógica do discurso do analista, pois ele trabalha tendo o equívoco como agente e se vale da transferência para fazer o sujeito se indagar quanto ao que deseja; 3. a partir desse enlace, o sujeito pode empreender novas identificações. Como as identificações dependem da instauração da transferência para que possam ocorrer, só se pode esperar um deslocamento na posição que o sujeito ocupa se, na relação entre sujeitos, for instaurada a transferência. Logo, qualquer deslocamento na constituição

identitária dos professores participantes desta pesquisa está na dependência de que seja estabelecido algum tipo de transferência durante o curso de formação contínua em questão.

Tendo abordado os pressupostos teóricos nos quais esta investigação está embasada, passo à segunda parte deste trabalho, que visa a analisar os dizeres dos professores participantes e do curso de formação contínua observado. Assim sendo, primeiramente discutirei o fazer e o olhar que nortearam metodologicamente a análise, para, em seguida, enfocar as representações dos professores participantes e os manejos empreendidos no curso que poderiam ensejar instâncias de identificações a outras discursividades sobre o que é ser professor e o que é ensinar-aprender uma língua estrangeira na educação básica.

PARTE II

**A ITINE(R)RÂNCIA DAS IDENTIFICAÇÕES NA
(DES)APROPRIAÇÃO DA POSIÇÃO DE PROFESSOR DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

INTRODUÇÃO

Este é o momento em que, de fato, se dá a (re)visitação ao campo de formação de professores de língua estrangeira – neste caso, o curso de formação contínua – para investigar em torno de que traços se delineia a constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica e se essa constituição sofre deslocamentos durante um curso de formação contínua.

Antes de proceder à análise do *corpus* propriamente dita, a composição do mesmo será descrita e os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a análise serão abordados no capítulo 1. O capítulo 2 discute os modos por meio dos quais um ideal de professor de língua estrangeira é delineado, a partir da análise das representações presentes nos dizeres dos professores participantes. Os traços da constituição identitária dos sujeitos participantes que destoam da imagem ideal de professor de língua estrangeira mobilizam o capítulo 3. Por fim, no capítulo 4, o foco da análise se volta para o discurso do curso de formação contínua observado, mais especificamente, para as intervenções dos professores ministrantes, a fim de discutir até que ponto elas podem representar instâncias promotoras de pontos de virada na constituição identitária dos participantes.

Adianto que, na construção dessa constituição identitária dos professores, é possível notar um eterno buscar, avançar, recuar, tomar para si, resistir, uma itine(r)rância constante que pode apontar para os movimentos de apropriação e desapropriação da posição de professor de língua estrangeira.

CAPÍTULO 1

A COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA E O OLHAR METODOLÓGICO

“As abelhas sugam das flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona.”

Montaigne⁶⁴

1.1. Um *corpus*, sua constituição e o fazer metodológico

Os registros que compõem o *corpus* desta pesquisa foram coletados ao longo do ano (agosto de 2006 - julho de 2007) em que participei como observadora do curso de formação contínua descrito na Parte I, capítulo 2. Os professores matriculados no curso foram convidados e se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa. A intenção era que os participantes⁶⁵ estivessem dispostos a compartilhar comigo um possível caminho de investigação e, para tanto, julgava necessário que se estabelecesse, desde o início, um laço entre pesquisador e participante que se pautasse no desejo. Preferi apostar que, uma vez estabelecido esse laço, os dizeres, que comporiam o *corpus*, seriam mais ricos e autênticos. Talvez seja esse o motivo pelo qual, inicialmente, trabalhei apenas com oito professores, número que diminuiu para sete no decorrer da pesquisa, devido à desistência de um deles do curso de formação contínua.

A constituição do *corpus* se apoiou em dois tipos de instrumentos de pesquisa.⁶⁶ O primeiro consiste nos questionários e atividades propostas pelo curso de formação contínua, que forneceram um volume considerável de registros escritos. Essas atividades são:

- Questionário informativo, que visava a levantar informações sobre os professores participantes (formação, capacitação, histórias de aprendizagem), a promover uma autoavaliação e sondar suas expectativas e necessidades;

⁶⁴ MONTAIGNE, *Os ensaios*: 26, p. 227.

⁶⁵ Quando eu não usar a expressão completa (*professores participantes* ou *professores ministrantes*), refiro-me aos que participaram no curso como *professores* e aos que deram aulas como *professores ministrantes*, respectivamente.

⁶⁶ Uma cópia dos modelos de atividades coletadas encontra-se nos anexos.

- Plano de aula elaborado pelos participantes (em três versões diferentes), que visavam a incorporar as sugestões e observações feitas pela professora participante;
- Autobiografia;
- Reflexão sobre o filme “Educating Rita”;
- Reflexão em forma de diário sobre as “transformações” vivenciadas durante um dos módulos intitulado “Resgatando o aprender e compartilhando o ensinar”;
- Avaliação reflexiva do módulo mencionado acima.

Além das atividades propostas pelo curso, duas produções escritas foram solicitadas por mim, como pesquisadora, com o objetivo de interrogar os participantes sobre a relação que eles puderam estabelecer com o tema de dois módulos que tratavam do objeto de saber em jogo na relação pedagógica, ou seja, da língua estrangeira. Os temas das produções escritas, portanto, foram:

- “A língua estrangeira e você”
- “Os sons da língua inglesa e você”

O conjunto das reflexões escritas se revelaram, em alguns casos, exemplos de narrativizações de si em que se pode perceber a construção da ficção sobre o que é ser professor de uma língua estrangeira, sobre como os professores se relacionam com esse lugar discursivo e com essa língua.

O segundo instrumento de pesquisa consistiu em entrevistas com os participantes e depoimentos deles. O projeto de pesquisa inicial previa a gravação de entrevistas com os participantes no início do curso e no final do período de observação, a fim de analisar se ocorriam deslocamentos nas representações que eles fazem de si, da língua estrangeira e do ensino-aprendizagem dessa língua. A entrevista se baseava em um roteiro⁶⁷ semiestruturado de perguntas, que foram elaboradas de forma a abordar as questões de pesquisa. Ao final do período de observação, o mesmo roteiro serviria de base para uma nova entrevista, as respostas seriam comparadas e as dissonâncias seriam analisadas. No total, foram gravadas treze entrevistas e depoimentos, resultando cerca de doze horas de gravação.

⁶⁷ O roteiro encontra-se nos anexos.

No entanto, esse projeto se mostrou por demais positivista para uma pesquisa que pretendia ser interpretativista e problematizar a constituição identitária do professor de língua estrangeira, suas identificações, seus conflitos, seus deslocamentos. Embora se tratasse de perguntas abertas, algumas delimitavam muito os rumos que os dizeres tomariam e, portanto, poderiam tolher as possíveis derivas de sentido e limitar as possibilidades de interpretação. Decidi, então, aproveitar o roteiro, mas dar a ele maior abertura para os participantes falarem “livremente” sobre os temas propostos, o que parece ter rendido depoimentos e entrevistas mais espontâneos.

Os três primeiros depoimentos, portanto, seguiram o roteiro elaborado e obedeceram ao padrão da entrevista. Em dois depoimentos, o roteiro foi usado apenas como fio condutor. Três depoimentos foram gravados sem a minha presença, sendo que desses, um teve que ser descartado por não ter sido, de fato, registrado devido a problemas técnicos. Esses três participantes receberam instruções para que se sentissem livres para responderem às questões, de acordo com sua vontade e o mais espontaneamente possível.

Mantive a ideia de coletar novos depoimentos ao final de dois semestres de observação, mas, dessa vez, não me detive no roteiro de perguntas. Foi entregue um CD com o depoimento gravado para cada professor participante e foi-lhes solicitado que anotassem os pontos de sua fala que mais os tocavam. Também ouvi os primeiros depoimentos, antes de gravar os segundos, e elaborei uma lista dos pontos que me chamavam a atenção, especialmente por tratarem da relação sujeito-língua, por revelarem como os participantes se viam como professores e apontarem para aquilo que julgavam mais importante ensinar e fazer na sala de aula e por quê. Além disso, como tive a oportunidade de observar os participantes durante o curso, intrigava-me investigar se e como aquilo que os professores diziam nos depoimentos se articulava com algumas posturas e atitudes que eles tinham durante as aulas.

Nos encontros em que ocorreram as segundas gravações, deixei que eles iniciassem os depoimentos, tentando restringir minha interferência aos pontos que eles traziam e que poderiam se contrapor ou cruzar com os que eu havia levantado.

Proponho um parêntese, a fim de pontuar que a tentativa de não interferência e a intenção de confiar aos participantes a direção dos depoimentos acabaram esbarrando no meu desejo como pesquisadora, uma vez que, em alguns casos, usei a minha lista

como roteiro, fosse porque os participantes haviam listado apenas um ou dois pontos, enquanto eu havia feito uma lista enorme, fosse porque os pontos que eles haviam levantado não coincidiam com os que haviam me tocado, ou, ainda, porque a minha lista complementava a deles. Esse desencontro entre o que me propunha como pesquisadora e o que fui capaz de realizar parece evidenciar que, por detrás de uma pesquisa pautada na possibilidade de se perscrutarem os efeitos do sujeito no dizer, o pesquisador é, também, sujeito às irrupções dos desejos do inconsciente, dentre os quais, o desejo por completude.

Fechado o parêntese, cabe ressaltar, que, mesmo quando não seguiram estritamente um roteiro, os depoimentos partiram de perguntas endereçadas aos professores participantes. Preferi essa abordagem a deixar que os participantes falassem sobre um tema, porque, a meu ver, a pergunta é uma interpelação direta e pode convocar o sujeito a estruturar-se de tal modo que ele a tome para si e faça uma asserção de si. Nesse sentido, concordo com Riolfi (2000, p. 90) quando ela afirma que certas interrogações têm a potência de descolar o interrogado de alguns significantes e arrancá-lo da alienação, pela temporária suspensão do sentido e pelo reposicionamento do sujeito.

As perguntas propostas no roteiro procuraram estabelecer dois pontos: o primeiro, convocar o professor a opinar e a se colocar frente a determinado tema; o segundo, intervir, a partir de sua resposta, para desbancar a ilusão de que os sentidos são compartilhados. Contudo, apesar da intenção de elaborar perguntas abertas, ainda assim, elas podem ter sido, em alguns momentos, direcionadoras, como assinalado no decorrer da análise.

As perguntas procuraram convidar os participantes a narrar suas histórias de ensino-aprendizagem. Postula-se que, ao narrar suas histórias de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira, o professor rememora e aborda questões fundamentais para a discussão da identidade. Coracini assinala que “falar de si é, de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade” (CORACINI, 2007, p. 117).

Retomando a constituição do *corpus*, senti-me compelida a registrar minhas impressões sobre o que observava. Elas constituem a base para a análise empreendida no quarto capítulo desta parte do trabalho. As notas de campo, portanto, se referem a

intervenções das professoras ministrantes do curso de formação contínua em relação a algum tema em questão nas aulas, a algumas interações entre os professores participantes e os ministrantes, bem como a reações minhas quanto ao que observava. Elas consistem em situações discursivas que mobilizam o discurso do curso de formação contínua e contemplam o dizer dos professores ministrantes, dos participantes e o meu próprio sobre o que estava sendo observado.

Cabe esclarecer que o dizer das professoras ministrantes e dos participantes, nas intervenções contempladas pelas notas de campo, não constitui uma transcrição, ainda que eu tenha tentado reproduzir o que ouvia o mais fidedignamente possível. Como as noções de discurso e de enunciação, mobilizadas neste trabalho, incluem muito mais do que o dito *ipsis litteris* e a questão central se delineia em torno da problematização dos deslocamentos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira, a análise das notas de campo abrange indícios que estão além da materialidade linguística, embora a constitua como condição de produção. Esses indícios apontam para o engendramento do sujeito na enunciação. Ressalto, ainda, que devido aos recortes que o *corpus* da pesquisa sofreu, para possibilitar a discussão dos temas que resultaram da análise, nem todos os instrumentos de pesquisa são mencionados neste trabalho, deixando aberto todo um universo de oportunidades para futuras pesquisas.

1.2. Um trilha de investigação: o olhar metodológico

Ao me deparar com os dizeres que compõem o *corpus* desta pesquisa, percebi que era preciso lhes dar um tratamento analítico que privilegiasse as condições sócio-históricas em que foram produzidos, bem como a particularidade de como cada um se inscreve no discurso sobre ser professor de língua estrangeira. Entendo que a historicidade que afeta a língua pode ser pensada, também, em termos da inserção do sujeito no universo de linguagem, de sua constituição por meio de relações estruturantes com a alteridade, não restrita a uma ordem cronológica, mas na medida em que essa inserção produz impactos na resignificação do sujeito que aparece na enunciação.

No *corpus* da pesquisa, percebe-se um (re)contar-se de si, um movimento de narrativização que retoma o discurso das metodologias e abordagens de ensino, o discurso do mercado de trabalho, da globalização, do neoliberalismo que, a meu ver, são cenários para histórias mais individuais em que as representações se cruzam com formas

singulares de se ver o professor de língua estrangeira. Nesse sentido, o trilha para problematizar as questões que mobilizam esta pesquisa não poderia tomar o discurso por si só, reduzido ao dizer explícito, sob o risco de empobrecer a dimensão subjetiva que incide na construção da identidade. Logo, a análise lança mão de procedimentos que escancaram a opacidade da relação discursiva entre sintaxe e léxico, o efeito do não-dito, que toma a forma de um discurso outro, e o agenciamento que as condições sócio-históricas exercem na constituição identitária do professor de língua estrangeira.

1.2.1. O discurso e as possibilidades de interpretação

É na tensão entre o que aparece como estável e o que vem desestabilizar o dizer que se desenha um espaço para a interpretação, gestos que promovem uma construção dos sentidos possíveis de um certo enunciado, produzido numa dada enunciação. A interpretação, num certo sentido, portanto, se dirige para aquilo que desestabiliza a regularidade discursiva, como Pêcheux ([1983]1997, p. 53) assinala:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é [...] linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

Em relação à língua, embora se filie à Linguística da Enunciação, Danon-Boileau (1987) contribui com considerações relevantes sobre o fazer interpretativo que se pretende empreender neste trabalho. Ele considera que a língua traz inscrita em si traços ligados ao afeto⁶⁸ que pode estar associado ao que se diz, bem como às relações de objeto que se referem a processos psíquicos daquele que se põe a enunciar, como a projeção e a denegação, todos esses elementos considerados sob o vértice da Psicanálise. O autor propõe que a sintaxe seja uma via de entrada para se buscarem os efeitos de subjetividade na enunciação.

A Linguística se interessa pela sintaxe por ela possibilitar uma análise dos modos de dizer calcada nos modos como as palavras se organizam e se conectam em uma oração. Danon-Boileau (1987), entretanto, propõe que à sintaxe possa ser atribuída à função de um “bloco mágico”, em uma analogia ao texto de Freud ([1925a]1996), que

⁶⁸ Esclareço que o afeto, nos trabalhos freudianos, é entendido em referência à pulsão. A palavra designa tanto as sensações agradáveis como desagradáveis, vagas ou qualificadas, resultantes da expressão da pulsão.

compara o aparelho psíquico a esse brinquedo infantil. Nesse sentido, o autor concebe como palavras plenas de representação – pronomes, artigos, tempo e modo verbal, dentre outros –, todos eles considerados como “índices da posição que ocupa aquele que fala em relação ao seu discurso, ao seu desejo, àquilo que o discurso designa como ‘o real’ e, finalmente, àquele a quem o discurso se dirige” (DANON-BOILEAU, 1987, p. 18).⁶⁹ Essas palavras seriam a face da folha de cobertura que encobre o que está impresso na prancha de cera; esta, na metáfora proposta por Freud, corresponde ao inconsciente. Associadas a “palavras plenas do léxico” (como os substantivos, por exemplo, “árvore”, “casa”, “flor” etc.), que servem como figuração, os elementos da sintaxe podem assinalar como o sujeito organiza sua simbolização, como o autor enfatiza no seguinte excerto:

Aquilo que a sintaxe rege me parece ser o modo de dizer e é isso que me faz acreditar que ela é parte integrante do afeto e da relação de objeto. Obviamente, não creio que o afeto legível no nível do enunciado seja necessariamente aquele que pode representar o sujeito, mas penso que, se há divergência, é relevante considerar a digressão (DANON-BOILEAU, 1987, p. 19).⁷⁰

Considerar o enunciado sob essa perspectiva possibilita abordar a materialidade linguística do discurso sem se ater à análise da língua por ela mesma. O olhar metodológico que norteia a análise empreendida neste trabalho se pauta por um caminho que incorpora ao linguístico elementos que se referem à exterioridade da língua, tais como a história, a memória, o inconsciente, exterioridade que é constitutiva de todo dizer. Nesse sentido, o trilha de análise percorrido privilegia três elementos-chaves: a heterogeneidade discursiva e as rupturas no fio do discurso, que apontam para o efeito da subjetividade no mesmo, e as representações, que indiciam os discursos vários, que incidem na constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica.

⁶⁹ A citação é tradução minha do seguinte texto: “[...] indices de la position qu’occupe celui qui parle par rapport à son discours, à son désir, à ce que le discours désigne comme ‘le réel’, et à celui, enfin à qui le discours s’adresse »

⁷⁰ Tradução minha do original: «Ce que la syntaxe régit, me semble-t-il, c’est la façon de dire et c’est celle là dont je pense qu’elle a partie liée avec l’affect et la relation d’objet. Bien sûr, je ne pense pas que l’affect lisible dans le modus d’un énoncé soit nécessairement celui qu’éprouve le sujet mais je pense que s’il y a divergence, la prise en compte de l’écart n’est pas sans intérêt».

1.2.1.1. Um caminho acidentado: a heterogeneidade no discurso

Um dos elementos catalisadores da disseminação de sentidos no discurso é a heterogeneidade. A noção de heterogeneidade constitutiva do discurso, conforme Authier-Revuz (1998, [1982]2004), traz para este trabalho a possibilidade de discutir os diversos discursos que incidem na constituição identitária do professor de língua estrangeira. Uma vez que a heterogeneidade é, do mesmo modo, constitutiva do sujeito e da língua, ela contribui para o entendimento de que não há qualquer possibilidade de totalização de sentidos no discurso.

De acordo com o trabalho da autora, a heterogeneidade constitutiva no discurso pode ser atestada a partir do imbricamento de três perspectivas teóricas: o dialogismo, por meio da noção de polifonia (BAKHTIN, 1978, [1953]1992); a análise do discurso, por meio da noção de interdiscurso (PÊCHEUX, [1975]1988); e a Psicanálise – especialmente de linha lacaniana –, que trabalha com a premissa de que o sujeito é heterogêneo, fruto de sua divisão, o que acarreta uma fala inerentemente heterogênea. A materialidade linguística é o que permite escutar os diversos dizeres que compõem o discurso, as palavras carregadas de história e de ideologia e a recuperação de pontos do inconsciente que emergem no discurso. A ferida narcísica – a descoberta do inconsciente – veio confrontar o sujeito com o fato de que ele não é mais senhor de seu dizer.

Essas três perspectivas têm em comum o fato de considerarem sempre um *outro* como constitutivo do mesmo. Reforça-se, assim, que o exterior é constitutivo e não excludente.

No caso de Bahktin (1978, [1953]1992), Authier-Revuz (1998, [1982]2004) vê que o outro está especialmente presente nos conceitos de saturação da linguagem e de dialogismo do discurso. Ambas as noções tratam, basicamente, da orientação dialógica que incide em todo o discurso; este é construído no e pelo entrecruzamento de outros discursos, assinalando a incidência de uma exterioridade constitutiva e implicando que haja uma permanente negociação de sentidos. Há um outro-interlocutor que pertence ao campo do discurso, do sentido construído, um outro que fala por nós, um outro que incorpora a memória coletiva e os discursos em relação aos quais o enunciador precisa se situar.

Esse outro, para Bakhtin (1978), é a condição mesma do discurso, representando uma alteridade discursiva, como uma fronteira interior que marca, no discurso, uma relação constitutiva. Desse modo, as palavras jamais são neutras, estão sempre carregadas de sentidos outros, que remetem a outros e assim sucessivamente.

Quanto ao interdiscurso, a noção se refere à sua propriedade de referenciação e à heterogeneidade do dizer, na medida em que está ligado à memória discursiva.

Em relação à Psicanálise, a própria noção de sujeito mobilizada demanda trabalhar sempre na perspectiva do não controle, do não centro, do incompleto. A dimensão do eu se coloca como aquela que, imaginariamente, pode conferir ao dizer alguma homogeneidade. Porém, como reiterado, o inconsciente irrompe quando menos se espera. A ilusão de que se está no centro, no controle dos sentidos é, entretanto, inerente à constituição do eu. É no imaginário que a ilusão do sujeito origem se constrói, na tentativa de conciliar e apagar a heterogeneidade.

A ilusória linearidade da rede discursiva é rompida quando, na materialidade linguística, é possível perceber lacunas, elisões, elipses: nos mal-entendidos, desvios, reformulações, substituições, acréscimos, empréstimos – neste trabalho referidos como brechas no dizer. Esses elementos apontam para a tensa constituição dos enunciados, em que a regularidade na aparente homogeneidade joga com a dispersão na heterogeneidade constitutiva. O dizer vem atualizar determinados sentidos e apagar outros. As brechas no dizer são relevantes para a análise do *corpus* desta investigação, na medida em que propiciam explorar os efeitos de sentido de um dizer não previsto, (in)desejado e incontrolável.

Somos constituídos pela linguagem e pela falta dela. Assim, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo Outro e pelos outros. Nesse jogo de palavras, que se cruzam constantemente, seja de forma explícita ou implícita, reside a heterogeneidade constitutiva dos discursos.

A heterogeneidade no discurso aparece como um modo de negociação do enunciator com o discurso outro (ou do Outro, como inconsciente), o qual é denegado quando aparece como um outro-interlocutor. Assim, apaga-se a origem desse dizer que irrompe. O sujeito se coloca no lugar de origem e circunscreve a alteridade garantindo, desse modo, uma homogeneidade aparente e necessária ao seu dizer.

Algumas vezes, porém, como efeito da denegação, a heterogeneidade se mostra mais claramente ao enunciador. Isso acontece quando é dado mais lugar ao outro do discurso, o qual se inscreve linearmente na materialidade linguística. Trata-se da heterogeneidade mostrada, marcada ou não no intradiscurso, exemplificada por Authier-Revuz (1998) por meio do estudo do discurso direto e indireto, das citações, das modalizações autonímicas e das glosas; e pelo estereótipo, pela ironia, antífrase, imitação, alusão e reminiscência, em que a heterogeneidade não é marcada, mas opera no espaço do não explícito.

Resumindo, Authier-Revuz ([1982] 2004, p. 69) declara que:

[...] sob nossas palavras, ‘outras palavras’ são sempre ditas; [...] atrás da linearidade da ‘emissão por uma única voz’, se faz ouvir uma ‘polifonia’; [...] ‘todo o discurso parece se alinhar sobre várias pautas de uma partitura’ e [...] o discurso é constitutivamente atravessado pelo ‘discurso do Outro’. [...] Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro’. O *outro* não é um *objeto* (*exterior, do qual se fala*), mas uma condição (constitutiva *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso.

1.2.1.2. As representações: marcos delineadores da constituição identitária

As representações são meios de se delinear o imaginário que compõe a constituição identitária de alguém (CORACINI, 2007, p. 184). Daí o interesse de se analisarem as representações dos participantes sobre o que é ser professor, o que é ensinar-aprender uma língua estrangeira e o que é essa língua, pois os deslocamentos nessas representações podem sinalizar deslocamentos na constituição identitária dos participantes.

A proposta é partir da Psicologia Social, área em que a noção de representação foi largamente desenvolvida, especialmente por Moscovici (1976), para mostrar o deslocamento que a noção sofre em uma articulação com os estudos culturais pós-estruturalistas, atravessados pela noção de sujeito dividido. Começar pela Psicologia Social se justifica, visto ela embasar grande parte dos trabalhos sobre representação, no campo de formação de professores. Sinalizar o que diferencia as visões sobre a representação contribui para a problematização da noção de sujeito mobilizada no campo, ao explicitar a impossibilidade de se encarar a formação de professores apenas

no nível da consciência, da razão, da cognição. Adianta que o fio condutor da discussão aqui empreendida é o pressuposto de que as representações são modos de interpretação da realidade e podem ser percebidas por meio de imagens, enunciados ou signos, o que não implica uma apreensão fiel da realidade.

Na Psicologia Social, Moscovici (1976) desenvolve a noção de representação social que, baseada em um campo multidimensional, se refere às diversas formas de ressignificação do conhecimento e à relação indivíduo-sociedade. O psicólogo propõe a noção, de forma a articular o social ao psicológico, defendendo que o indivíduo não é apenas um produto determinado pelo meio em que vive, mas possui um papel ativo e autônomo na construção da realidade social. Assim, as representações sociais seriam um instrumento de compreensão e de transformação da realidade, uma vez que são expressas por conjuntos de conceitos, frases e explicações. Elas resultam de formas diferentes de compreender um determinado objeto, evento ou fenômeno. Entretanto, não são consideradas uma forma de reprodução da realidade, mas uma forma de interpretá-la. Moscovici defende que essa modalidade de conhecimento, que nasce no senso comum e que é elaborado socialmente, atua na interpretação, no pensamento e na ação sobre a realidade.

A abordagem reflexiva, muitas vezes, se vale da noção de representação social. Uma vez que a reflexão motiva o questionamento do conhecimento conceitual dos professores — no caso desta pesquisa: sobre o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira —, o processo reflexivo parece se basear no pressuposto de que aquilo que o professor diz se refere àquilo que ele pensa, acredita e faz. Ou seja, as representações sociais do que seja ensinar e aprender seriam uma forma de compreender o imaginário dos professores sobre o que seja esse processo. Refletir sobre elas poderia transformar a ação dos professores. Essa pressuposição se sustenta em uma concepção de linguagem como transparente, na ideia de que a comunicação pode ser garantida, e em uma noção de sujeito cognoscente.

Entretanto, com base no pressuposto de que a linguagem não consegue recobrir o mundo, de que a linguagem é marcada pelo equívoco e de que sempre sobra um resto de toda e qualquer tentativa de apreensão de um objeto, este trabalho questiona exatamente essa possibilidade de compreensão e a correspondência entre pensamento e palavra. Assim, na medida em que a ideia de totalidade e de completude é uma ilusão e

que a linguagem — e, conseqüentemente, todo o sistema de significação como estrutura — é instável e indeterminada, a representação constitui um recorte do que representa e, nesse sentido, “exclui qualquer outra cena ao mesmo tempo em que carrega em si toda a sorte de cena, já que sua função é suscitar transferência” (KAUFMANN, 1996, p. 453).

O trabalho de Foucault ([1966] 2000) reforça o pressuposto de que um objeto ou evento é apenas parcialmente representado pela palavra (ou conjunto de palavras) que visam a descrevê-lo. O autor observa que, a partir do século XVII, o signo deixa de estar “ligado àquilo que ele marca por liames sólidos e secretos da semelhança e ou da afinidade” (p. 80),⁷¹ para ter seu domínio estabelecido no frágil limite entre o certo e o provável (p. 81). Assim, a característica do signo que, antes, era reduzir e unir, se desloca para ser disperso e desdobrar-se infinitamente. Foucault (p. 87 e 88) comenta:

Com efeito, que o signo possa ser mais ou menos provável, mais ou menos afastado daquilo que significa, que possa ser natural ou arbitrário sem que sua natureza ou seu valor de signo seja afetado por isso — tudo isso mostra bem que a relação do signo com seu conteúdo não é assegurada na ordem das próprias coisas. A relação do significante com o significado se aloja agora num espaço onde nenhuma figura intermediária assegura mais seu encontro: ela é, no interior do conhecimento, o liame estabelecido entre a *ideia de uma coisa* e a *ideia de uma outra*.

Na contemporaneidade, a ideia de homem e de verdade científica passam a ser interpretadas como realidades restritas, meras representações do mundo em sua superfície visível. A representação, assim, consiste em uma operação discursiva que visa a objetivar e perceber, em termos de imagens, o mundo real. Entretanto, como se apoia na linguagem e, conseqüentemente, nas palavras, a operação não se totaliza jamais.

Nesse sentido, a representação mobiliza o registro do imaginário, visto que ela dá conta de uma imagem da realidade. A imagem, no entanto, seduz por possibilitar uma antecipação ou alucinação de uma realidade que, de fato, não passa de ficção, pois mesmo a imagem não passa de representação. Aquilo que é mostrado por ela não corresponde ao que a coisa é realmente, mas, “assumindo o ‘parecer’, ela [*a imagem*] consente em ‘ser para’, *paresser*, e, desta forma, supre, por meio da aparência, a falta da

⁷¹ No original : “il cesse d’être lié à ce qu’il marque par liens solides et secrets de la ressemblance ou de l’afinité» (p. 72).

essência” (FINGERMAN e MENDES, 2005, p. 85). Em outras palavras, a construção que se dá pela imagem não passa de ficção da realidade.

Comentando o trabalho de Foucault, Birman (2000) acrescenta que o descentramento do sujeito, empreendido pela Psicanálise, implicou que, na modernidade, uma relação de adequação entre as palavras e as coisas que elas representam fosse desbancada. No lugar de uma episteme calcada em uma noção de representação, em que as palavras eram os signos dos objetos e eventos que representavam, na pós-modernidade a noção de representação se baseia no pressuposto de que as palavras remetem sempre a outras palavras. Verifica-se, assim, um movimento infinito que instaura um deslizamento discursivo ininterrupto, uma vez que a noção de origem foi desbancada (BIRMAN, 2000, p. 51).

A partir da Psicanálise, portanto, a relação do sujeito com a realidade se dá no sentido de este conferir sentidos a ela. Quanto a esse fato, Brandão (1994, p. 36) assinala:

A noção de representação desloca-se do eixo da verdade para ser solidária com a de subjetividade. Subjetividade que se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar, representar o mundo.

Percebe-se que a dimensão da representação como uma operação de atribuição de sentidos é salientada nessa visão. Woodward (2000) reforça essa dimensão ao defender que a representação estabelece as práticas de significação e que os sistemas simbólicos são os meios pelos quais nos posicionamos na condição de sujeitos produzindo sentidos.

Cabe, ainda, ressaltar que as representações são percebidas no decorrer dos caminhos traçados pelos dizeres dos professores devido à propriedade de reformulação parafrástica da linguagem. A constante reformulação do dizer em torno de um determinado objeto de discurso permite uma certa condensação de sentidos, que Serrani (1998) denominou ressonâncias discursivas, noção já abordada na Parte I, capítulo 2. Elas apontam para um imaginário, que subjaz às representações no discurso.

A partir dos campos convocados para discutir a noção de representação, entendo que ela responde a uma maneira de interpretação dos eventos ao redor do ser humano.

Ela se dá como uma construção que acontece a partir de várias associações. Não se refere a algo unitário, transparente, unívoco. A representação se refere à repetição de algo com um elemento novo, diferente, uma re-apresentação, uma tentativa de apreensão do real por meio de sistemas de significação. Por se tratar de um evento que se manifesta pela linguagem, a representação também está sujeita à indeterminação, à ambiguidade, à instabilidade, ao equívoco e, por isso, não pode ser considerada como uma mimesis ou um reflexo da realidade. A representação é considerada, portanto, como uma forma de atribuição de sentidos inserida em um sistema linguístico e cultural, submetida a relações de poder, a condições sócio-históricas e ao desejo de fazer sentido.

As noções de heterogeneidade constitutiva e de representação importam para este trabalho, na medida em que permitem discutir a construção da identidade do professor de língua estrangeira em cursos de formação contínua, por meio da análise dos outros discursos, dos outros dizeres incorporados nas narrativas de si que os participantes desta pesquisa empreendem em seus depoimentos e produções escritas, sem que eles, como enunciadore, se deem conta. Essas brechas no dizer permitem que traços dos processos de subjetivação sejam flagrados na materialidade linguística. Sobre esse fato, Coracini (2001, p. 193) acrescenta que:

Se aceitarmos [...] a heterogeneidade como constitutiva do sujeito, perpassado pelo inconsciente, fica mais fácil perceber que todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalcados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas.

Desse modo, o gesto de análise dos dizeres dos professores participantes desta pesquisa se volta, por um lado, para o movimento parafrástico da linguagem, que permite (re)construir as representações sobre ser professor de língua estrangeira, sobre a língua estrangeira e sobre ensinar e aprender essa língua. Trata-se de discutir como essas representações se constroem e de surpreender um efeito metonímico, em que o sujeito é constantemente levado a (re)definir aquilo que o constitui profissionalmente, a identidade de professor, seu *métier*, seu objeto de trabalho — a língua estrangeira.

Por outro lado, embora se espere que as representações possam dizer dos possíveis deslocamentos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira no curso de formação continuada observado, há um trabalho de análise que se fará por meio das brechas do dizer, do espaço em que se percebe o equívoco na língua, que

favorece a contradição, a fim de se perceberem efeitos do sujeito na ocupação de determinada posição identitária.

1.3. Algumas observações quanto ao fazer metodológico

Antes de proceder à análise, chamo a atenção para alguns procedimentos que adotei para padronizá-la.

1. Em vez de me referir aos participantes e aos professores ministrantes por códigos, preferi dar-lhes nomes fictícios, na tentativa de conferir uma imagem aos enunciadores, facilitando, quem sabe, a identificação do leitor com os dizeres e com as histórias dos participantes. Códigos poderiam impessoalizar demais uma pesquisa que pretende focalizar a constituição identitária dos professores, facetas que são (des)veladas nas histórias, nas experiências que os professores contam e nas reflexões que empreendem.
2. Assinalo, nos quadros abaixo, as abreviações que uso para me referir aos instrumentos de pesquisa, que são mencionados antes de cada recorte:

INSTRUMENTOS APROVEITADOS DE INICIATIVAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA (CFC)

AB	Autobiografia
DI	Reflexão em forma de diário
PA	Planos de aula ⁷²
Q	Questionário de apresentação
R	Reflexões escritas sobre algum texto motivador

QUADRO 1 – abreviações dos instrumentos aproveitados

⁷² Foi solicitado que os professores (re)elaborassem três versões do mesmo plano durante o primeiro módulo. Assim, eles serão nomeados PA1, PA2, PA3.

**INSTRUMENTOS PROPOSTOS POR MIM NA POSIÇÃO DE
PESQUISADORA**

DP1	Depoimentos e entrevistas coletados no início do período de observação do CFC
DP2	Depoimentos e entrevistas coletados no final do período de observação do CFC
PE1	Produções escritas sobre a língua estrangeira e os professores
PE2	Produções escritas sobre os sons da língua estrangeira e os professores

QUADRO 2 – abreviações dos instrumentos criados

3. Segue, também, um quadro com as convenções de transcrição utilizadas neste trabalho:

SINAL	SIGNIFICADO
/	Pausa curta
//	Pausa longa
[...]	Pausa muito longa
[<i>incomp</i>]	Algo incompreensível na gravação
Caixa alta	Algum fonema ou palavra pronunciada com forte ênfase
P	Pesquisadora

QUADRO 3 – Convenções de transcrição

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

“DE VERDADE”

“[...] as verdades são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efígie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como meta.”

Nietzsche⁷³

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise sobre representações de si que delineiam uma imagem ideal do que é ser professor de língua estrangeira, que chamarei de imagem de professor “de verdade”. Adianto que, no próximo capítulo, serão analisadas representações constituídas pelo discurso da falta, que compõem uma imagem construída a partir da percepção da distância entre o ideal e o contingente, denominadas de representações de professor “de mentirinha”. Os eixos temáticos foram assim nomeados, aproveitando-me das aspas, para, por um lado, convocar uma remissão às considerações de Foucault sobre as práticas de produção da verdade e, por outro, adiantar uma relação de contraposição, percebida em uma primeira leitura do *corpus* entre o professor “de verdade” e o professor “de mentirinha”.

2.1 Um pequeno desvio teórico

De acordo com Foucault ([1973]2001; [1976]1994; [1979]2005) e Nietzsche ([1873]2005), a verdade não é dada, unívoca e preexistente ao sujeito. Antes, ela resulta de um processo de reconstrução discursiva, possibilitado pelas e nas práticas de objetivação e de subjetivação, produzidas em um determinado momento histórico pelas relações de poder aí em jogo. Um discurso é historicamente considerado uma verdade, quando é capaz de produzir efeitos de poder, estabelecendo regras para a conformação, adestramento e sujeição das pessoas.

As sociedades possuem seus próprios regimes de verdade, calcados no discurso da ciência e das instituições que o produzem. Segundo Foucault,

⁷³ NITZSCHE, Verdade e mentira no sentido extramoral, p. 13.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, [1979]2005, p. 12).

O autor aponta cinco características dessa “economia política” da verdade na sociedade moderna. São elas: o centramento no discurso científico e nas instituições que o produzem, a submissão a um constante movimento político e econômico, a produção, difusão e consumo da dita verdade, a submissão a grandes aparatos políticos e econômicos, para que ela seja produzida, e a colocação em jogo do debate político e das lutas sociais (FOUCAULT, [1979]2005).

Os discursos, enquanto efeitos de verdade, se prestam a contribuir com os diversos processos de subjetivação, que se desdobram nas técnicas de si. Por meio delas, os indivíduos efetuam certas operações sobre si, suas condutas, seus modos de ser, a fim de se transformarem e atenderem a um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade, preconizado pelos regimes de verdade. A inserção do indivíduo nos jogos de verdade possibilita que o sujeito se constitua historicamente, ou seja, que ele se identifique e seja identificado, por exemplo, como louco, doente, normal, trabalhador, professor...

Sendo assim, as verdades funcionam como mecanismos que se imbricam na tentativa de preencher o vazio que constitui o pensamento, construir uma justificativa racional elaborada para compreender as práticas cotidianas, ou, ainda, de servir como um escudo protetor das vicissitudes que ameaçam o ser humano (CANDIOTTO, 2006).

Postulo, portanto, que os regimes de verdade comparecem como uma construção discursiva que serve ao eu ideal e seu propósito de conferir ao eu uma imagem plena e homogênea. No caso específico dos professores de língua estrangeira, na medida em que se identificam aos efeitos de verdade de certos discursos, eles constroem uma imagem do que é ser professor aparentemente totalizante.

Se considerarmos o ideal de “bom” professor de língua estrangeira como uma construção derivada dos discursos social e institucionalmente reconhecidos e valorizados sobre ser professor e sobre ensinar-aprender língua estrangeira, creio ser

possível estabelecer que esse ideal se coloca no lugar de uma verdade sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. As imagens de professor de língua estrangeira “de verdade”, portanto, correspondem às representações de si que indicam uma identificação, o mais próxima possível, ao ideal de “bom” professor. No entanto, uma vez que uma identificação plena é da ordem do impossível e que a imagem é da ordem do engodo, no confronto entre a imagem e o real verificam-se fraturas por onde um discurso da falta se esgueira. Esse discurso fala da distância, ressentida pelo professor, do ideal inatingível em relação ao qual ele se avalia.⁷⁴ Delineia-se, então, a imagem de professor de língua estrangeira “de mentirinha”. Longe de serem distintas, embora os adjetivos que as qualificam se encontrem em uma relação de oposição, as representações se entremeiam, se imbricam, apontando para um modo de constituição identitária em ininterrupta reconfiguração, a verdade sendo a outra banda da mentira, como na banda de Moebius⁷⁵ (LACAN, [1962-63]2005).

O gesto de análise empreendido neste capítulo mobilizará recortes provenientes de diferentes instrumentos de pesquisa, coletados ao longo do período de observação do curso de formação contínua, além de trazer algumas notas de campo. Dessa forma, espera-se abordar possíveis pontos de identificação às discursividades que permeiam o curso e discutir a incidência das mesmas na constituição identitária dos professores participantes. É necessário esclarecer, no entanto, que, neste momento da análise, o foco recai sobre os modos pelos quais é construída a matriz que delineia a constituição identitária dos participantes e os discursos nos quais se dá essa construção. Essa matriz discursiva mapeia, de certa forma, os processos de identificação que os participantes desta pesquisa empreendem, a fim de assumirem a posição de professor de língua estrangeira na educação básica.

2.2 O professor “de verdade”

As respostas à pergunta “Que aspectos você gostaria de desenvolver para ser um professor ainda melhor?”, proposta pelo questionário de apresentação, indicaram que os

⁷⁴ O trabalho de Baghin-Spinelli (2002) analisa o discurso dos professores de língua estrangeira em formação pré-serviço e aborda o discurso da falta como referindo à falta da língua e da competência didático pedagógica.

⁷⁵ A banda de Moebius é uma figura topológica que consiste em uma banda retangular cujas extremidades são unidas. Operando uma torção nessa banda, observa-se que avesso e direito se confundem, uma vez que aquilo que seria considerado avesso, com a torção, fica para o lado de cima e passa a ser o direito.

adjetivos “bom” e “melhor” são utilizados pelos participantes quando se referem ao ideal⁷⁶ de ser um professor reconhecido e valorizado. A imagem de “bom” professor parece estar associada à ideia de professor “ideal e, consequentemente, de professor “de verdade”. Essa pergunta, porém, não interroga o professor se ele quer ser melhor ou se ele sente a necessidade de melhorar; pelo contrário, impõe-lhe uma injunção de que ele precisa melhorar, mascarada pelo advérbio “ainda”, que instaura a pressuposição de que o professor já é muito bom. A imagem, portanto, de “bom” professor é algo que é reforçado pelo curso, antes mesmo de os professores participantes se manifestarem a respeito.

A vontade explícita nas respostas confirma a necessidade implícita na pergunta, como no excerto seguintes: *...preciso aprender muito para ser melhor; assim poderia ser uma professora melhor, estudar ainda mais, vontade de me aperfeiçoar mais, procuro sempre melhorar*. Apenas um participante não se referiu a si mesmo na resposta: *Usar o retroprojektor e trabalhar com filmes em sala de aula. Para diversificar mais*. Percebo aqui uma preocupação com fatores externos ao professor, mas que, em última análise, apontam para o que o professor visualiza como sendo um “bom professor”: aquele que dá aulas dinâmicas e se insere no discurso das tecnologias usadas a favor do ensino. Assim, a expectativa de melhoria é materializada linguisticamente por meio de advérbios de intensidade e de adjetivos com função comparativa. Esses recursos linguísticos indiciam o movimento que os professores buscam empreender para atingir algo que eles pensam não possuir, um ponto a ser alcançado, uma construção modelar legitimada pela identificação a um discurso que tem efeito de verdade, o do curso de formação contínua. Entretanto, vale ressaltar que as respostas são vagas, não indicam ações ou elementos que poderiam esclarecer que pontos os professores pensam que precisam ser “melhorados”.

As respostas apontam para um “ideal” não muito claro, neste momento, como um alvo a ser atingido, uma construção modelar que move aqueles que aspiram a uma posição de professor de língua estrangeira legitimada. O curso de formação contínua é representado como um agente capaz de efetuar o desenvolvimento do professor, no

⁷⁶ O verbete “ideal” é definido como sendo algo existente somente na ideia, no imaginário; uma síntese do que se aspira e do que se concebe como perfeição; o que é objeto da mais alta aspiração intelectual, estética, espiritual, afetiva ou de ordem prática (FERREIRA, 1999). Vou me ater a esses sentidos, neste ponto da análise.

sentido de aproximá-lo ao perfil julgado ideal e, portanto, ilusoriamente completo. Nada mais poderoso do que deter o saber que poderia aproximar o professor do ideal para torná-lo um professor “de verdade”. Nada mais sedutor do que essa possibilidade.

Um primeiro subitem deste tópico, então, abordará o ponto inatingível do ideal de “bom” professor, ao tentar tirar proveito da subjetividade que acompanha essa expressão, a fim de explorar os vários sentidos do que é ser “bom” aos olhos dos professores participantes e analisar em torno de que discursos essa imagem é construída.

2.2.1. O professor “de verdade” atinge os alunos

Apesar de, nos instrumentos de pesquisa, não ter havido nenhuma interrogação direta quanto ao que os professores entendem como sendo um “bom” professor de língua estrangeira, vários comentários são feitos em relação a esse tema, em especial, nos depoimentos e entrevistas. A análise do *corpus* permitiu propor que uma das facetas que constitui o ideal de “bom professor” de língua estrangeira é o desejo de atingir os alunos por meio de suas ações, ou seja, por meio de sua prática. Essa proposição adveio, por um lado, do número de ocorrências do verbo “atingir” ou de um de seus derivados. Ele aparece 23 vezes nas entrevistas e depoimentos, sem contar as demais expressões com sentidos correlatos.

Além da recorrência do verbo “atingir” no *corpus*, chama a atenção o escopo lexical que ele convoca. O modo de predicação em que ele é mais usado pelos professores é como verbo transitivo direto. Alguns dos sentidos mobilizados pelo verbo “atingir”, nessa predicação, são: alcançar, conseguir, obter, chegar a algum lugar, elevar-se a, acertar algo ou alguém, tocar, afetar, abalar, compreender, perceber, atinar, abranger, incluir, (FERREIRA, 1999). A etimologia do verbo “atingir” (proveniente do latim *tangere* = tocar; do qual derivou a palavra *attingere* = atingir) comprova uma recorrência nos sentidos que aparecem no *corpus*, endossada pelo dicionário: os verbos se referem ao toque, seja no sentido literal ou figurado.

Do ponto de vista literal, “atingir” envolve um toque físico, como acertar um alvo ou um objeto; algum ponto, como alcançar uma meta; ou alguém, como bater em alguém. Do ponto de vista figurado, pode remeter ao impacto gerado em alguém quando algo ressoa de modo singular. Ser atingido implica que algo tocou, deixou uma marca e causou deslocamento, seja ele qual for.

Entendo que a recorrência do verbo “atingir”, aliado às diferentes formas em que os sentidos que ele sugere encontram-se parafraseados, perfaz uma ressonância discursiva que aponta um fazer com o objetivo de causar uma impressão. Quanto a esse fato, observem-se os recortes que seguem:

- 1 (DP1) JORGE: [...] *porque/ eu pensei assim/ fui professor de português dela/ fui professor de inglês/ é sinal que eu/ consegui atingi-la e fazer com que/ ela desenvolvesse já as suas competências né?//*
- 2 (DP2) P: *Como é que você/ eh/ você tá me falando sempre daquela coisa que funciona/ qual é sua relação com aquele aluno que não funciona?*
ARMANDO: [...] *eu fico dando um contorno lá pra ver se eu consigo atingir aquela criança de algum jeito/ então em geral eu/ eu dou um jeito dela fazer alguma coisa/ de trazer ela para o/ para a brincadeira/*

Nos recortes 1 e 2, o sinal de que o professor atingiu o aluno é que se possa observar algum efeito da atuação do primeiro sobre o segundo. No caso de Jorge (recorte 1), ele se refere a uma ex-aluna sua que havia se tornado sua colega (professora de português) na escola em que trabalhara e reputa isso ao fato de ter conseguido *atingi-la*. O sentido de *deslocamento*, no dizer de Jorge, é construído por meio do verbo *desenvolver* aliado ao advérbio de tempo *já*. A combinação remete a um movimento de aprimoramento precoce, o que, para muitos, é considerado sinal de excelência e de superação.

O fazer do professor, portanto, está, fortemente, direcionado para atingir o aluno e produzir resultados, cuja expressão é manifestada pela participação do aluno e pelo bom andamento da aula, de acordo com a visão do professor.

No recorte 2, “atingir” o aluno e obter sucesso na aula estão intimamente ligados: um parece ser consequência do outro, um complementa o outro, pois ambos se relacionam ao desempenho do professor. Em outras palavras, atingir o aluno é prova de que a aula “funcionou” e de que o aluno *funciona*, como enunciado na pergunta (em referência a uma proposição feita anteriormente pelo próprio participante) e retomado na resposta de Armando.

O próprio verbo “funcionar” sugere uma metáfora para a aula de língua estrangeira como sendo uma engrenagem complexa, da qual o aluno é parte integrante: o funcionamento da engrenagem depende do desempenho perfeito de todas as partes,

cabendo ao professor desempenhar o lugar de *starter* do processo, como apontado no recorte 3:

- 3 (DPI) ARMANDO: [...] tô sempre buscando fazer minha aula interessante/ não é uma coisa que 100% funciona/ às vezes funciona/ [...] e quando funciona é prazeroso/ às vezes não funciona/ né/ [...] eu sinto assim/ mais facilidade/ mais fácil né/ maior facilidade em trabalhar quinta série/ porque eles são abertos pra receber/ principalmente quando eles não têm nenhum conhecimento né/ eles são abertos/ aquilo é novidade/ então eles se envolvem/ e aí que eu acho que eu faço um trabalho bom/ e tirar aquele medo de que inglês é um bicho de sete cabeças/ então eu faço muita brincadeira/ faço uma barulheira danada/ e eles gostam/ tanto que eles ficam pedindo/ “ah vamos jogar de novo”/ que criança tem aquilo do fazer sem fim né/ [...] quando funciona que há um aprendizado que você vê que a criança aprende/ alguma coisa/ e o começa a usar introjetar aquilo de alguma forma/ é um prazer enorme você ver que funciona/ né/ você começa a acreditar naquilo/

Apesar da denegação da possibilidade de uma totalização do processo, ela é desejada (*não é uma coisa que 100% funciona*), porque o sinal de que a aula *funciona* é a aprendizagem, evidenciada pela “introjeção” do objeto de saber em jogo. O discurso de Armando tangencia um ideal capaz de ser atingido em uma “engrenagem” na qual a sedução parece ser uma mola mestra. Para ser um professor “de verdade”, então, o professor de língua estrangeira tem que ser capaz de atingir seu aluno e uma das “estratégias” usadas para isso, pelo que o dizer dos participantes desta pesquisa indica, é a sedução.

Filloux (1996) e Cifali (1994) comentam esse processo assinalando que, na relação transferencial instaurada entre um professor e um aluno, uma identificação do aluno ao professor e aos discursos que ele porta pode vir precedida por estratégias de sedução. Mediante a incidência do saber e da coexistência dos investimentos envolvidos na relação pedagógica, duas demandas do professor, que falam das funções que ele desempenha, tentam se articular: uma demanda afetiva – aquela de ser aceito e amado pelos alunos, relativa à função materna – se depara com uma demanda pedagógica – a de transmitir conhecimentos, ser portador de um saber que remete à cultura, à lei e à ordem e a consequente operacionalidade do processo. Essa demanda é relativa à função paterna. Encontra-se armado, no entrecruzamento dessas demandas, o pano de fundo que move um incisivo desejo de sedução.

Ao discutir sobre a sedução na relação pedagógica, Couto (2003) destaca duas modalidades de sedução. A primeira se reporta à primeira demanda postulada por Filloux (1996) e Cifali (1994). Seria a sedução exercida na direção de repetir algo que se experimentou na relação mãe-bebê, ou seja, reparar a ferida, restaurar um domínio imaginário, como Couto (2003, p. 79) ressalta: “[nessa sedução,] cada parceiro busca reencontrar no outro a parte perdida de si mesmo, algo que lhe falta. Na atração pelo outro, cada um é atraído pela parte de si que se encontra no outro”.

Na relação pedagógica, essa primeira modalidade de sedução fala de um modo de ocupação da posição de professor que remete a um desejo subjacente à função pedagógica: o desejo de fazer um com o aluno, de prover a ele tudo que ele deseja, o que, possivelmente, remeta à ilusória dualidade experimentada entre mãe e bebê antes da intermediação da função paterna. Essa modalidade se baseia em um enlaçamento dos sujeitos em torno da repetição sem história, sem separação, sem mediação.

Como indícios da sedução presente no recorte 3, destaco a preferência do professor em trabalhar com as quintas séries,⁷⁷ etapa escolar em que, para muitos alunos do ensino público, acontece o primeiro contato com a aprendizagem de língua estrangeira. A novidade e o mistério que envolvem esse primeiro encontro-confronto com uma outra língua são citados como gatilhos para que a sedução proceda (*quando eles não têm nenhum conhecimento né/ eles são abertos/ aquilo é novidade*). O professor é o agente e mediador da relação do aluno com o objeto de saber. Assim, diante do *bicho de sete cabeças* que a língua estrangeira pode representar para muitos, conforme o dizer de Armando, o professor se coloca como aquele capaz de tornar esse encontro-confronto mais prazeroso, na medida em que busca apagar ou amenizar qualquer confrontação com o objeto de saber e assim obter a aprovação dos alunos.

A ausência de confrontação poderia prover a ilusão de que, desse modo, a prática vai *funcionar*, o professor vai atingir e conquistar os alunos e será possível apreender o objeto como um todo, como aludido no recorte, pela possibilidade de *introjetar* o objeto. Observem-se, inclusive, as expressões associadas à verificação de que a engrenagem funcionou, que podem remeter ao campo lexical do prazer sexual: *começa a usar introjetar aquilo de alguma forma/ é um prazer enorme você ver que funciona*. O bom “funcionamento” do processo parece incidir no sentimento de

⁷⁷ Na época em que os dados desta pesquisa foram coletados, o sexto ano da configuração atual do ensino fundamental correspondia à quinta série.

apropriação da posição de professor, ou seja, faz com que o professor se represente como professor “de verdade” (*você começa a acreditar naquilo*), como todo “bom” sedutor quando alcança sucesso mediante as estratégias de sedução.

Mas a sedução que permeia essa prática não se detém na primeira modalidade discutida por Couto (2003). A autora discute uma segunda modalidade de sedução, que perpassa a relação pedagógica e que é suportada na transferência. Ela se desenrola na medida em que o professor (se) assume (n)o lugar de suposto-saber e o aluno atribui a ele a função daquele que pode ser capaz de conduzi-lo ao “paraíso perdido”. Essa modalidade de sedução depende, em certa medida, da primeira, mas pressupõe que dela se desloque. A identificação à imagem deve ceder espaço à identificação ao saber. Enquanto supostamente detentor do saber, o professor legitima um status de “suporte do bom objeto idealizado”⁷⁸ (FILLOUX, 1996), o que o coloca, ilusoriamente, como capaz de responder às necessidades do aluno, entender e acolher suas interrogações, enfim, de ocupar o lugar de mestre e transmitir um saber — papéis relativos à função paterna.

No recorte 3, o mesmo verbo *introjetar*, que alude à ideia de completude e totalização, pode, também, indiciar a ação da segunda modalidade de sedução. Ao cativar os alunos e suportar o saber enquanto desejável, o professor talvez tenha sido capaz de permitir que os alunos se tenham valido dele para construir seu próprio saber (*começa a usar introjetar aquilo de alguma forma*) e não para ficar dele dependente. Se isso de fato aconteceu, poder-se-ia dizer que o professor “atingiu”, de fato, os alunos por meio da transferência.

Voltando ao recorte 2, observa-se a ideia do movimento feito pelo professor para atingir o aluno e presentifica-se o sentido de deslocamento. O fazer do professor é comparado a um caminho (*fico dando um contorno*). Essa comparação pode sugerir que, na expressão “atingir o aluno”, unem-se os sentidos de chegar a algum lugar e de impactar o aluno, o que é perceptível, no recorte, por meio da oposição espacial instaurada pelo uso do dêitico *lá* (*eu fico dando um contorno lá*), que circunscreve a posição em que o outro é percebido pelo enunciador; e o verbo *trazer* (*de trazer ela para o/ para a brincadeira*), que indica a promoção da aproximação do outro para perto do enunciador. Para atingir o aluno, portanto, o professor seria capaz de fazer qualquer

⁷⁸ Tradução minha da expressão em francês: “support du bon objet idéalisé”.

coisa, até mesmo, mudar de posição e brincar com o aluno, o que indicaria uma horizontalização da relação professor-aluno, tema que será retomado mais adiante. Entretanto, em ambas as orações, o enunciador coincide com o agente das ações — o professor —, o que parece sugerir que ele é o responsável por “atingir” o aluno. Essa construção linguística ratifica o discurso da formação de professores e o imaginário social sobre o professor, ao abordar o peso que o professor atribui a si próprio como controlador e mola mestra do processo de ensino-aprendizagem, para invocar a metáfora da engrenagem aludida um pouco antes.

É possível perceber, ainda, na resposta de Armando, traços de discursos outros que compõem a representação do “bom” professor como aquele capaz de atingir o aluno. Um desses traços é o lugar do aluno na relação pedagógica, que permite entrever, no dizer do participante, o interdiscurso da educação moderna, especialmente o da educação democrática (FREIRE, [1996]2000), que, apesar de não ser tão inovadora, tem sido altamente valorizada nos últimos anos. O traço desse discurso mobilizado no recorte é a participação do aluno, reivindicada como chave para o processo de ensino-aprendizagem “funcione”.

Além dessa filiação discursiva, o lugar central concedido ao aluno remete o dizer do participante ao discurso da abordagem comunicativa, extremamente influente no ensino-aprendizagem de línguas a partir do fim da década de 70. É a famosa abordagem *learner centered*. O aluno, no dizer de Armando, é colocado no centro da relação pedagógica, na medida em que todas as ações do professor se dirigem a ele.

A esse respeito, Anderson (1999) ressalta que a abordagem comunicativa promoveu um outro modo de encarar o professor, o aluno e a língua enquanto objeto de saber pedagógico. Perpassada interdiscursivamente pelas teorias de ensino-aprendizagem propostas a partir do humanismo,⁷⁹ a didática de línguas promoveu o centramento no aluno, por exemplo, o que fez com que o ensino da língua estrangeira fosse pensado, prioritariamente, a partir das necessidades comunicativas, fortalecendo a visão de língua enquanto instrumento utilitarista. Entretanto, por detrás do centramento no aluno, pode-se problematizar outros traços da sedução que perpassa a relação pedagógica, como veremos a seguir.

⁷⁹ As teorias de aprendizagem humanistas se desenvolveram a partir dos trabalhos do psicólogo Carl Rogers (1991), dentre outros.

2.2.2. O professor “de verdade”: um sedutor

A sedução constitui um desdobramento da ressonância discursiva que aponta para a priorização da ação de atingir os alunos, analisada no tópico anterior, conforme pode ser observado nos recortes seguintes:

4 (Q) MÉRCIA: *Quero [...] ser uma professora de inglês lembrada com saudades pelos meus alunos.*

5 (Resposta à última pergunta: como professor de inglês, qual é o seu desejo?)

(DPI) ARMANDO: *eu quero ENCANTAR os meus alunos/ né/ que eles fiquem enfeitiçados por mim/ e se lembrem de mim por toda a vida/ acho que isso é a coisa mais legal/ que os meus/ eu lembro deles sempre/ e foram modelo/ e até quando eles não eram bons eles eram bons entendeu/ porque você fazia ah isso eu não vou fazer (risos) e isso eu quero fazer/ é por aí//*

O dizer desses dois participantes permite retomar o tema da sedução e discutir a representação de professor “de verdade” como alguém capaz de imprimir uma marca naquele que demanda o saber, o aluno.

Os recortes 4 e 5 parecem indiciar os dois modos de sedução já discutidos. Quanto à segunda modalidade, destaco a recorrência do desejo de lembrança, lembrança que deixa marcas, semelhante à descrita por Freud, no lugar de ex-aluno, em relação a seus professores (no recorte 4: *lembrada com saudades pelos meus alunos*; no recorte 5: *se lembrem de mim por toda a vida*). A menção, nos recortes, quanto ao modelo parece reforçar o indiciamento dessa modalidade de sedução, um desejo narcísico de sobrevida, mesmo que seja na memória dos alunos (*foram modelo/ e até quando eles não eram bons eles eram bons entendeu/ porque você fazia ah isso eu não vou fazer (risos) e isso eu quero fazer*). Se pensarmos que um laço social se instaura quando, em uma relação intersubjetiva, a transferência incide e um saber criativo pode ser transmitido, a menção de Armando quanto ao papel de modelo conferido aos seus professores poderia sinalizar que ele, enquanto aluno, foi “atingido” por seus professores. Foi a partir de identificações a eles que Armando criou um jeito próprio de ser professor, colando-se a alguns traços de seus professores e rejeitando outros (*ah isso eu não vou fazer (risos) e isso eu quero fazer*).

Não se trata de uma transmissão de informações ou de conteúdos, mas de um árduo trabalho de reconstrução, mediante o qual um sujeito, ao se encontrar com um

saber e se confrontar com ele, pode se apropriar de traços deste saber, imputando-lhe um estilo, agregando-o ao que já estava constituído, e produzindo, como consequência, algo que ele reconhece como próprio, embora guarde traços do outro (STOLZMANN e RICKES, 1999).

Em relação à primeira modalidade de sedução, os recortes falam da demanda de amar e de ser amado, presente na relação pedagógica (FILLOUX, 1996).

O quinto recorte traz alguns traços dessa demanda. O encantamento, enunciado com ênfase (marcada, no recorte, pelas letras maiúsculas: *eu quero ENCANTAR os meus alunos*), e o feitiço (*que eles fiquem enfeitiçados por mim*) remetem à etimologia da palavra “seduzir”, *se-ducĕre*. O prefixo *se* — que dá a ideia de afastamento, separação, desvio — aliado ao radical *ducĕre* — cujos sentidos convocados são levar, conduzir, guiar, dirigir — veiculam os sentidos de afastar do caminho, desencaminhar, desviar (FERREIRA, 1999). Por outro lado, o mesmo recorte traz a questão do modelo, comparável, analogamente, ao espelho, que permite que alguém se assemelhe à imagem especular ali refletida, ao mesmo tempo em que tente aperfeiçoá-la, fazer diferentemente. A sedução, portanto, está impregnada da ambiguidade.

Uma das imagens que bem encarnam o movimento ambíguo da sedução é a da sereia. Com sua beleza e com seu canto, ela é capaz de enfeitiçar marinheiros e arrastá-los para a morte; concomitantemente, da mesma raiz originou-se a palavra “sirene”, o longo apito que sinaliza o nevoeiro e os obstáculos à frente dos navios, que precede os veículos de salvação, preservando vidas (FERREIRA, 1999). O comentário de Couto discute a ambiguidade da sedução:

Dimensão ambígua e paradoxal da sedução que, sendo desejo, mascara uma outra face, que pode conduzir à paralisação da vida. Pode amarrar como um feixe, prender o desejo, mas carrega em seu bojo a possibilidade, constitutiva da sedução, de sinalizar saídas, despertar para o outro lado (COUTO, 2003, p. 59).

De acordo com Filloux (1996), o campo de atuação do professor envolve a coexistência de um processo educativo que atua em duas direções. Ele concerne ao ideal da ação educativa, calcado sobre um modelo relacional, bem como um processo instrutivo, que se refere à transmissão de conhecimentos e de ensinamentos. Refiro-me à triangulação necessária para que uma relação pedagógica se estabeleça, na qual estão

em jogo um objeto de saber, alguém que demanda esse saber e alguém em quem se supõe esse saber. Configuram-se, assim, dois eixos na relação pedagógica:

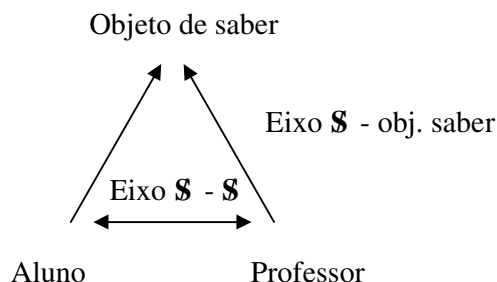


FIGURA 3 - Triangulação Pedagógica

A coexistência de um modelo relacional e de um processo instrutivo que permeia a relação pedagógica faz com que esse processo seja marcado pelo conflito. A relação mediada por um saber é, normalmente, camuflada por uma intenção sedutora e humanitária, em que o professor pode tentar anular a diferença entre ele e o aluno, ao mesmo tempo em que tenta assegurar seu lugar hierarquicamente superior, garantido pelo saber e pelo poder que dele advém.

Desse modo, na relação pedagógica, a sedução é exercida tanto no eixo sujeito-sujeito como no eixo sujeito-objeto. Vejamos como a sedução é mobilizada no eixo sujeito-sujeito.

2.2.2.1. A horizontalidade na sedução

Filloux (1996) e Cifali (1994) lembram que a sedução em sala de aula se propõe como um artifício da transferência intersubjetiva que pode se desenvolver na relação pedagógica: tornando-se amável, o professor espera tornar o objeto de saber igualmente digno de amor e, portanto, desejável. Uma das “táticas” usadas na sedução, na relação pedagógica, é a dissimulação de uma relação de igualdade entre professor e aluno, como pode ser observado nos recortes a seguir:

- 6 (Q) *Lúcia: Procuro verificar quais são as necessidades de meus alunos e partindo desse ponto pesquiso e preparo as aulas.*

- 7 (R) Amália: Temos que olhar para o aluno, pois muitas vezes olhamos, mas não enxergamos, não enxergamos a necessidade dele e não conseguimos passar o conhecimento devido.

Cifali (1994) observa que, a fim de tornar-se sedutor, o professor se coloca próximo aos desejos e necessidades dos alunos, o que significa que ele se esforça por dar a eles aquilo que acredita seja esperado. Nesse sentido, o discurso da direção pedagógica que coloca o aluno e suas necessidades como centrais no processo pedagógico e na prática do professor (*learner centered*) pode se colocar como um indício dessa sedução. O planejamento, a proposta de conteúdos abordados, todas as ações do professor são executadas tendo em vista aquilo que o aluno sente necessidade de saber, o que é confirmado pelos recortes acima. Chamo a atenção, inclusive, para o verbo *passar*, que produz o sentido de um processo integral de transmissão de conteúdos para o aluno, sem conflitos, como uma reprodução de conhecimento. Esse gesto de interpretação contribui para indicar como o primeiro modo de sedução na relação pedagógica é recorrente.

Os recortes também reformulam e retomam o discurso do curso de formação contínua, que se desenhou, logo no início, na demanda de que os professores participantes elaborassem um questionário para levantar as necessidades dos seus alunos e, a partir das respostas, elaborassem um plano de aula que seria discutido e reformulado durante o primeiro módulo. Perceba-se que o recorte 6 foi retirado do questionário de apresentação, momento bem inicial do curso; e o 7, de uma reflexão escrita feita no início do segundo semestre, após terem sido ministrados quatro módulos. A recorrência da importância dada ao aluno parece apontar que esse é um discurso que é retroalimentado no imaginário dos professores pelo discurso da formação: o desejo de sedução dos professores sugere que o aluno ocupe o centro das ações pedagógicas, enquanto a formação endossa e prescreve essa direção.

Influenciada pelo descentramento da relação pedagógica, característica das pedagogias moderna e crítica, a abordagem comunicativa prioriza as necessidades e o interesse do aluno, o que acarreta uma mudança na posição que o professor ocupava. De uma tradição socrática, caracterizada por uma relação vertical, em que o mestre detinha o saber e o compartilhava com os alunos, passou-se a uma relação horizontal, em que o saber é construído na relação professor-aluno. Nessa formulação, o professor é colocado

ao lado do aluno, como aquele que é capaz de promover a manipulação do saber, sua mediação, facilitação e transformação em tarefas ou atividades que contemplem as necessidades desse aluno — uma posição em que o saber mobilizado pelo professor não é o elemento mais valorizado na relação pedagógica, mas sua capacidade de fazer algo com esse saber e torná-lo útil e prazeroso aos alunos, como mostra o próximo recorte:

- 8 (AB) ARMANDO: *The teacher should also be disguised as an older student, it is much easier to get a connection when the students forget that you are there to “teach” what can be considered boring or threatening, instead of that, students have to be caught by curiosity.*⁸⁰

De acordo com a Linguística Textual, sobretudo Koch (1987), as modalizações permitem perceber a relação do falante com aquilo que ele enuncia. No recorte 8, o modal deôntico *should* parece indicar uma prescrição, sugestão ou obrigação de um comportamento, o que favorece uma articulação desse dizer à imagem do ideal: o professor “de verdade” é aquele que não se parece com um professor e sim com um aluno. Esse seria um modo previsto e prescrito de ser professor.

Esse imaginário sustentaria a convicção do enunciador quanto à importância de se *conectar* ao aluno, no processo de ensino-aprendizagem, lançando mão do disfarce, do mistério para seduzir o aluno e intermediar a relação com o objeto. Note-se que tanto a ação do professor (o ensino), como o objeto (a língua), devem ser dissimulados. No recorte 8, isso se mostra por meio das aspas no verbo *teach* e a referência que se constrói em relação à língua (*what can be considered boring or threatening*), fazendo com que o nome do objeto de saber desapareça e, em seu lugar, se construa uma definição. Na mesma direção, a construção do dizer desencoraja uma indesejável confrontação entre professor e aluno, a tal ponto que o primeiro deve se fazer parecer com o segundo, por meio de um “disfarce”, para agir conforme o ideal de professor semelhante ao aluno (*The teacher should also be disguised as an older student*). A igualdade entre professor e aluno é impossível, mas é possível dentro da fantasia, do faz de conta que se instaura no disfarce, que oculta, encobre, dissimula as diferenças.

Além disso, a confrontação natural que ocorre em uma relação pedagógica entre o aluno e o objeto de saber deve ser “disfarçada”. Esse sentido é construído por meio da

⁸⁰ Em português: “O professor deveria também se disfarçar como um aluno mais velho, é muito mais fácil estabelecer uma conexão quando os alunos esquecem que você está lá para “ensinar” o que pode ser considerado chato ou ameaçador, ao invés disso, os alunos têm que ser pegos pela curiosidade”.

locução adverbial *instead of* (recorte 8), que sugere que, no lugar de uma confrontação com o objeto, deve haver um certo mistério em sua apresentação, algo que desperte a curiosidade.

Repete-se aí a voz do discurso da pedagogia ativista, influenciada pela Psicologia moderna, que pressupõe que entre o professor e o aluno deve ser estabelecida uma relação horizontal. O que é *chato ou ameaçador* (boring or threatening) deve ser deixado de lado em favor de uma ação que procure enganchar o aluno pelo prazer.

A dissimulação também ocorre no recorte 9:

- 9 (DP1) LÚCIA: *Aí a questão da língua/ da minha ma... da minha disciplina/ eu acho que eles gostam porque eu tra... eu procuro trabalhar com coisas que eles gostam/ eu acho que eu seleciono/ quer uma música aí eu vou/ primeiro eu busco/ pesquiso/ faço seleção pra ver se é porque lá não pode entrar qualquer coisa/ porque tem música que faz apologia ao crime e não pode/ né/ aí dessa música eu faço uma atividade com eles/ a gente elabora trechos de poesia/ recital/ a gente passa para o inglês/ música/ até música para o inglês a gente/ umas dá pra transformar a própria música pra recitar/ eles gostam de fazer// aí disso a gente faz caça palavras/ faz eh...*

Uma ressonância discursiva, neste recorte, é a ênfase no ensino voltado para a aprovação do aluno, que aparece na repetição da proposição *eles gostam*: os alunos gostam da disciplina, porque a professora participante propõe atividades com a língua que proporcionam prazer. As necessidades do aluno, que aparecem nos recortes 6 e 7, são substituídas pelo querer do aluno. A substituição, contudo, se dá no eixo sintagmático, sugerindo uma substituição metonímica que indicaria uma relação de contiguidade (JAKOBSON, [1954]1981) entre necessidade e querer, uma sugerindo a outra, indistintamente. Creio ser relevante, porém, ressaltar que os sentidos atribuídos a esses dois sintagmas não sugerem uma relação sinonímica. Pelo contrário, no sintagma “necessidade”, encontra-se compreendida a inevitabilidade e, portanto, a confrontação entre o querer e o necessário.

É significativo, ainda, ressaltar as condições de produção desse dizer. Lúcia trabalhava como professora de português e de inglês em escolas particulares, públicas e na antiga FEBEM.⁸¹ Seu engajamento com a FEBEM se deu por sua própria iniciativa,

⁸¹ A antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) atualmente se denomina Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

através de um projeto de ensino que ela mesma elaborou e submeteu à aprovação das instâncias competentes, conforme ela relata no recorte seguinte:

10 (DP1) LÚCIA: *Meu projeto era// eu coloquei que/ primeiro eu ia trabalhar com a afetividade/ né/ que embora eles tivessem cometido uma infração eles merecem respeito/ eles merecem uma oportunidade de estar/ voltando pra sociedade/ né? [...] aí eu comecei a partir dessas ideias pra fazer o projeto/ né/ queria trabalhar isso com eles porque/ lá/ é importante a matéria português/ inglês/ matemática/ história/ que são as disciplinas/ mas o fundamental/ o que vem PRIMEIRO é você resgatar o adolescente/ então eu parti por esse lado//*

O relato de Lúcia me comoveu como pesquisadora, o que me fez lançar a seguinte pergunta: P: [...] *de onde veio a ideia de você trabalhar a afetividade/ e como é que a língua podi... entrou/ aonde que a língua entrou nisso aí?*

O anafórico *nisso* refere-se à recorrência de outro anafórico (*isso*) usado por Lúcia em seu relato para se referir à afetividade, elemento visado em seu projeto. Parecia se afigurar que a língua estrangeira era encarada como um meio pelo qual a professora poderia *atingir* os alunos e seus objetivos, o que poderia apontar para uma representação de língua estrangeira que se alinharia à de objeto de saber pedagógico e objeto de saber de si. Essa perspectiva motivou minha indagação.

Entretanto, a resposta veio na forma de um tortuoso rodeio, omitido no recorte, em que a enunciatrice falou de seu compromisso em desenvolver a afetividade, da “missão” de ser professora, dos planos de fazer mestrado, dos obstáculos que via para a execução de seus planos, emocionou-se, retomou as dificuldades em persistir trabalhando na FEBEM etc. Apesar da minha intervenção da posição de pesquisadora, que repeti a interrogação *E a língua? Onde é que entra nessa história?*, e de a própria Lúcia não se dar conta da questão que havia originado todo o seu discurso (ela pergunta, depois de algum tempo ter decorrido desde a repetição da pergunta: *Eh// esqueci o que eu tava falando*; ao que respondi: *Da língua*), o rodeio continuou até que a *questão da língua* se delineou conforme mostrado no recorte 9.

Desse modo, percebe-se que o objeto de saber mobilizado na disciplina “inglês” encontra-se camuflado sob as atividades possíveis de serem promovidas a partir dele, quase que como um pretexto para que as atividades se desenvolvam, para que o professor gere bem-estar e prazer nos alunos. Sua prática, muitas vezes, está voltada para o querer, frequentemente dissociado do necessário.

Não está em questão aqui a validade do projeto da professora participante, mas, sim, como a língua estrangeira se encontra representada enquanto objeto de saber e que tipo de ensino pode ser promovido amparado nessa representação. O modo como alguns professores participantes se referem à língua enquanto objeto de saber pedagógico parece colocá-la como uma ferramenta de sedução, evacuando-se da mesma uma consideração quanto ao seu valor de instrução e de educação.⁸²

A sedução — que se desenrola em uma relação pedagógica predominantemente marcada pela horizontalidade e por um objeto de saber que se encontra destituído de sua função educacional — produz uma relação fusional,⁸³ em que sobra pouco espaço para a diferença e para a alteridade. De maneira semelhante, não há espaço para a confrontação com o objeto, uma vez que ele se encontra camuflado. O que importa é a fusão entre os sujeitos. Observa-se um movimento de capturar o outro como um objeto totalmente assimilável, que não cause problemas, que confirme um prazer narcísico, como assinala Cifali:

Fundar uma relação profissional sobre a sedução é propriamente inconsequente. [...] Quando a sedução é a única maneira de se relacionar, o outro não passa de um alibi de nosso narcisismo [...]. Não cessamos de nos deixar seduzir pelo sonho de uma harmonia contínua, e não aceitamos crescer com a diferença, a confrontação, a oposição (CIFALI, 1994, p. 195).⁸⁴

Cabe um parêntese para invocar que, segundo a Psicanálise, o narcisismo se refere a um dos processos fundamentais de constituição do eu. Em um primeiro tempo, o narcisismo primário, o bebê investe todas as suas energias na satisfação de suas necessidades, sem ser capaz de se diferenciar do mundo exterior. Aos poucos, devido à relação que mantém com a alteridade, ele vai diferenciando seu corpo dos objetos à sua volta, do mundo exterior. O narcisismo, então, é um dos responsáveis por prover ao sujeito a noção, ainda que ilusória, de completude imaginária, de um corpo inteiro, totalizante. Algo daquele primeiro investimento libidinal, porém, persiste no eu e será

⁸² Sobre esse ponto, o curso de formação contínua parece investir, a fim de que se reconsidere o caráter instrutivo e formador do ensino de língua estrangeira. Esse tema será retomado no capítulo 4, desta Parte II, por ter se demonstrado um eixo temático extenso e merecedor de uma discussão mais delongada.

⁸³ O termo, não dicionarizado, vem da Psicanálise, e tem o sentido de fusão, união.

⁸⁴ Tradução minha do original: “Fonder une relation professionnelle sur la séduction est proprement inconséquent. (...) Lorsque la séduction est la seule manière de se relacionner, l’autre n’est qu’un alibi de notre narcissisme (...). On ne cesse de se laisse séduire par le rêve d’une harmonie de tous les instants, et n’acceptons pas que l’on grandisse avec de la différence, de la confrontation, de l’opposition».

responsável por estruturar as relações do homem com o mundo exterior. Um lado narcísico no adulto envolve uma fixação às sensações de gratificação que podem remetê-lo à sua infância ou a uma dificuldade em lidar com os desafios e fracassos que a maturidade impõe. Assim, uma relação em que o narcisismo impera é direcionada quase que exclusivamente pelo princípio do prazer. Em outras palavras, uma tal relação alimenta a ilusão de que se é completo, de que não há diferença, de que não há falta e, consequentemente, não há desejo.

É preciso ressaltar que a sedução é inerente à relação pedagógica e se articula à transferência intersubjetiva que se desenvolve em alguns momentos da relação pedagógica. O que estou tentando apontar é que há um risco em se anular o processo instrutivo em favor, apenas, da relação professor-aluno. Essa relação dual instaura uma sedução narcísica, que pode provocar uma dependência daquele em relação a este, especialmente quanto à aprovação de sua prática. Nos recortes seguintes, isso é evidenciado pela recorrência às referências à sedução que se desenvolve pela *performance* do professor.

2.2.2.2. O espetáculo na sedução

Uma ressonância discursiva perceptível no discurso dos professores participantes é a ênfase em promover uma aula que agrade os alunos. Essa ressonância se desenvolve, *no corpus*, em torno de outra “tática”: a promoção de uma aula-show. Atentemos para os recortes 11 e 12:

11 (DP2) ARMANDO: *ontem mesmo eu fiz uma atividade com o vídeo que chama/ [...] é uma atividade meio bobinha assim/ [...] aí eu comecei a dançar na classe e fazer graça/ daqui a pouco tava todo mundo dançando/ aí eu entrei na onda da classe e fizemos aquele círculo assim/ cantando e andando em volta das cadeiras [...]/ aí eles entraram na onda/ eles cantaram/ cantaram várias vezes/ aí eu provocava/ tocava de novo/ ah/ mais uma vez que eu gostei dessa música/ eles/ “NÃO”/ mas eles cantavam entendeu/ [incomp] mas eles cantavam/ é prática// rolou/ e eu fico feliz quando rola/ eu acho que eu estou fazendo um bom trabalho/ é um trabalho que flui/ que funciona//*

12 (DP1) LÚCIA: *[...] e aí eu também passo musiquinha/ passo filme/ faço teatrinho com eles [...] eu brinco com eles/ faço eles dançar/ às vezes eu me visto de boneca lá pra dar (risos) pra dançar com eles/ dá um pouquinho de trabalho mas é legal//*

O tema da horizontalidade entre professor e aluno também aparece nesses recortes por meio de uma certa simbiose buscada pelo prazer que o fazer do professor pode despertar no aluno, sem que se leve muito em conta o objeto de saber.

A imagem de animador, que remonta à abordagem audiovisual dos anos 70, reforçada pela visão de aprendizagem lúdica, apregoada pelo ensino comunicativo e pelo desenvolvimento da mídia, aparece, claramente, por meio da combinação de ações que parecem voltadas para um público infantil: *dançar e fazer graça, teatrinho, musiquinha*. Por meio dessas ações, uma empatia entre professor e aluno pode ser favorecida, na medida em que o “disfarce” do professor como um “aluno mais velho” (recorte 8) se materializa na conduta dos professores participantes por meio da brincadeira proposta pela dança. O uso do diminutivo (teatrinho, musiquinha) ainda acrescenta um indício, na materialidade linguística, da infantilização dos alunos, lembrando, inclusive, uma posição discursiva de mãe. Essa simbiose entre professor e alunos também se constrói, na narrativa do recorte 11, pela alternância entre os sujeitos que se engajam na ação proposta, a tal ponto, que não se sabe quem “entra na onda” de quem: ora é o professor quem inicia a ação (*aí eu comecei a dançar na classe, aí eu entrei na onda*), ora são os alunos (*aí eles entraram na onda, eles cantaram*), ora ambos (*tava todo mundo dançando, fizemos aquele círculo*). No recorte 12, algo semelhante ocorre nas brincadeiras propostas pela professora participante. O uso do diminutivo (*teatrinho, musiquinha*) ainda acrescenta um indício, na materialidade linguística, da infantilização dos alunos, lembrando, inclusive, uma posição discursiva de mãe.

Observa-se, assim, uma indistinção de papéis que até pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, pois, afinal, é fato que vivemos em uma sociedade em que os grandes referenciais caíram, em que a horizontalidade das relações é cada vez mais verificada e que um ensino que gera prazer pode produzir efeitos.

A questão é que, nessa “onda” que envolve a todos, o objeto de saber, a língua estrangeira, parece distante dos objetivos de seu ensino. É verdade que ela aparece na música e no filme, que são em inglês, e no objetivo do professor (recorte 11) — que parece ser revisar os verbos que expressam atividades esportivas,⁸⁵ porém, que tipo de

⁸⁵ Trago, aqui, uma parte do recorte que foi omitida, mas que me permite falar sobre os objetivos do professor: “as atividades envolvidas em jogos com bola/ *running/ jumping/ playing with the ball*! é mais ou menos isso que entra/ bem/ simples//”.

engajamento discursivo poderiam suscitar as atividades mencionadas, que duram uma aula inteira?⁸⁶ Mesmo o professor Armando considera a atividade *meio bobinha*...

Os recortes acima (11,12) remetem à consideração de Michéa (1999) sobre o panorama verificado nas salas de aula perpassadas pela pós-modernidade, em que as aulas se assemelham a um *talk show*. O discurso aí veiculado segue, muitas vezes, o padrão da mídia televisiva e do *showbiz*, pois há uma ênfase exagerada na valoração das novas tecnologias, do audiovisual, do virtual, na adoção de novas e inovadoras técnicas e instrumentos. Isso é facilmente verificável no ensino de línguas, mesmo na educação básica pública, quando os professores reclamam insistentemente da falta desses elementos e atribuem a ela o “estado de miséria” que o ensino dessa disciplina experimenta (CORACINI, 2007, p. 219). A aula de língua estrangeira corre o risco, assim, de se tornar um espaço acrítico, um local de lazer, semelhante a um parque de diversões (MICHEÁ, 1999).

Além disso, o que parece importar é que os alunos sejam “atingidos” pela *performance* dos professores, pois Armando se surpreende com a participação e o engajamento dos alunos — ao enunciar que eles cantavam, apesar da irrelevância atribuída à atividade (a atividade era *meio bobinha* [...] *mas eles cantavam entendeu*); e Lúcia avalia o processo de modo vago — usando um adjetivo comum ao discurso corrente, que pouco diz sobre a eficácia de sua prática como professora: *é legal*. O engajamento dos alunos é tido como a prova de que a atividade *funcionou*, “*rolou*”, foi *legal*, mas seria relevante perguntar: o que foi apr(e)endido da língua estrangeira, objeto de saber mobilizado nesse ensino? O que evidencia para o professor de língua estrangeira que ele está *fazendo um bom trabalho* (recorte 11)? Não seria apenas a aprovação de sua *performance*, sem que haja uma consideração do objeto de saber envolvido?

A aprovação, portanto, é outro elemento da sedução que permeia a relação professor-aluno na sala de aula de língua estrangeira, como comprova o recorte 13, em que salta aos olhos a preocupação da professora participante em ser sempre dinâmica, a fim de conseguir uma boa avaliação dos alunos:

⁸⁶ Armando declarou, em outro momento do depoimento, que as atividades de vídeo, nesta escola, são realizadas em uma sala de vídeo, o que demanda que os alunos sejam levados até lá e toda uma aula seja despendida na atividade.

13 (DP2) AMÁLIA:

P: E aí como é que você se avalia como professora de inglês?

A: Boa/ sou uma professora boa/ entendeu/ eu vejo/ por aquilo que os alunos comentam/ que eles dão/ o meu maior referencial/ eles gostam/ professora dinâmica/ tô sempre fazendo coisas diferentes/ né/

O objeto de saber, por sua vez, aparece representado como se fosse um produto de consumo que deve produzir prazer imediato, e, nesse sentido, as considerações de Lipovetsky (1989, p. 230) corroboram para a problematização da representação:

Informar, é claro, mas no prazer, na renovação, na distração; todas as transmissões com vocação cultural ou informativa devem adotar a perspectiva do **lazer**. A comunicação de massa faz uma perseguição implacável ao pedagógico, à instrução austera e fastidiosa; ela nada no elemento da facilidade e do espetacular. [...] por toda a parte a imagem deve distrair, prender a atenção, provocar choque. O objetivo maior é “agarrar” o público mais numeroso pela tecnologia do ritmo rápido, da sequência flash, da simplicidade: nenhuma necessidade de memória, de referências, de continuidade, tudo deve ser imediatamente compreendido, tudo deve mudar muito depressa. A ordem da animação e da sedução é prioritária.⁸⁷

Sob tal ótica, a relação possível de ser estabelecida com o objeto de saber, tanto por parte do professor, como por parte do aluno, é marcada pela superficialidade, pela novidade, pela diversidade, pela funcionalidade e pelo prazer que o objeto pode proporcionar. Enxergar o objeto de saber como um produto de consumo significa que ele precisa ser desmaterializado, dessubstanciado, para servir ao culto da utilidade e da novidade, como ressalta Lipovetsky: “Quanto mais o consumo se desenvolve, mais os objetos se tornam meios desencantados, instrumentos, nada mais que instrumentos: assim caminha a democratização do mundo material” (LIPOVETSKY, 1989, p. 175).

Além disso, a ênfase em um fazer quase que desvinculado do saber demandado na relação pedagógica pode indiciar uma dificuldade de lidar com o objeto, com a confrontação exigida para que algo dele seja apr(e)endido, com a superação dos impasses existentes no real, ou seja, com os imprevistos que surgem em qualquer relação em que sujeitos de linguagem estejam envolvidos (BIRMAN, 2005).

⁸⁷ Grifo do autor.

2.2.3. O professor “de verdade”: um dominador do objeto de saber

As representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, objeto de saber mobilizado na relação pedagógica, apontam para um outro discurso que, embora venha sendo desmistificado pela Linguística Aplicada Crítica e por trabalhos que mobilizam uma filosofia da linguagem, ainda agrega poderosos efeitos de verdade e incide na construção do ideal de “bom” professor de língua estrangeira, a saber, o discurso que prevê a possibilidade do domínio da língua.

Não é novidade a representação que prevê a língua como um instrumento dominável. Para esta investigação, no entanto, torna-se relevante discutir em que medida a representação se articula ao ideal de “bom” professor dos participantes para, posteriormente, problematizar possíveis deslocamentos nas representações de língua e de ensino-aprendizagem resultantes do curso de formação contínua.

A imagem de um instrumento de comunicação passível de ser dominado é construída por meio da imbricação dos discursos das teorias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e do discurso científico sobre a língua, que a delimita, homogeneíza e a apresenta como algo totalizante, passível de uma apropriação completa. A representação de algo dominável torna a língua estrangeira instrumento de sedução, constituindo um segundo eixo, em que essa tática pode se dar na relação pedagógica: o eixo sujeito-objeto. A imbricação de discursos que delineiam o objeto de saber norteará a análise neste tópico.

2.2.3.1. Entre o mito e o possível: o desejo de domínio

Ao serem questionados quanto à importância atribuída por eles ao domínio da língua estrangeira, os participantes, de modo geral, tentaram conferir ao seu dizer uma conformidade com um discurso que reconhece a impossibilidade da aquisição da língua como um todo, mas alguns deslizos poderiam sinalizar um desejo de domínio. Atentemos para os recortes a seguir:

14 (DPI) RENATA:

P: E como é que você avalia dominar um idioma para um professor de inglês?

R: [...] Fundamental/ eu acho que/ como eu falei/ a gente/ mesmo se esforçando a gente não vai fazer cem por cento/

15 (DP1) AMÁLIA: viajar para um país cuja língua seja o inglês também é muito importante/ você vai praticar a sua língua/ e dominar o idioma como eu já falei// dominar um idioma/ dominar um idioma eu acredito que seja/ aprender// aprender um.../uma quantidade maior não é/ para colocar em prática/ isso/ o importante/ como eu estou dizendo é a comunicação//

Antes de proceder à análise do dizer dos participantes, algo na pergunta que lancei, como pesquisadora, chamou a atenção, primeiramente, da orientadora desta investigação, que, posteriormente, dirigiu meu olhar para meu próprio deslize e desejo de domínio da língua no roteiro de perguntas que eu havia elaborado.

A interrogação lançada no recorte 14, feita a outros participantes também, já carrega em si uma multiplicidade de sentidos que podem ter influenciado a resposta de Renata. Inicialmente, baseando-se na noção de formações imaginárias (PÊCHEUX, [1975]1988), podem ser consideradas, por exemplo, as relações de poder-saber estabelecidas em um processo em que uma pesquisadora, apresentada como sendo doutoranda de uma instituição reconhecida academicamente, interpela professores da educação básica, a maioria apenas tendo terminado a licenciatura. Consequentemente, o dizer da pesquisadora pode ser representado como um dizer abalizado institucionalmente e da ordem de uma verdade. Assim, a pressuposição de domínio da língua, implícita na minha pergunta como pesquisadora, pode ter suscitado uma resposta que considerasse, minimamente, que ele fosse possível. Afinal, negar algo que vem revestido como uma verdade poderia ser um indício (muito bem-vindo!) de resistência e singularidade.

Em seguida, ressalto o uso do termo “idioma”, na pergunta, para se referir à língua. Como defendido na parte teórica, as línguas se encontram imbricadas, sendo impossível estabelecer uma fronteira rígida entre elas, dar-lhes uma unidade, conferir-lhes um caráter absoluto. A língua não pode ser considerada como uma identidade ou unidade; pelo contrário, ela congrega em si uma singularidade e uma especificidade que deriva do conjunto de suas diferenças, diferença consigo mesma e diferença de si mesma. Falar uma língua é sempre falar do lugar da promessa da diferença. A singularidade da língua se refere à sua idiomatidade (DERRIDA, 2001). O termo “idioma” articula a língua ao monolinguismo, a algo da língua que pode ser considerado como o que existe de mais próprio ao sujeito.

O desejo de “dominar um idioma” pode se referir ao desejo de se apropriar do outro da língua estrangeira por completo, de se sentir em casa (*chez-soi*) na língua do outro, ao desejo de ser o hospedeiro, quando, na verdade, na relação sujeito-língua, dá-se o imbricamento das posições: sou hospedeiro da língua, pois a língua só é *a partir de mim*; mas, concomitantemente, sou hóspede, na medida em que a língua é de onde eu parto (DERRIDA, [1996]2003, p. 81).⁸⁸ Afinal, a língua não é jamais minha e nem vem de mim mesmo, pois ela é sempre *do* outro, é a vinda do outro em mim (DERRIDA, 2001, p. 101).

Como seria possível, então, dominar algo que não me pertence, que me escapa e no qual o sujeito escapa a todo momento? Como comenta Coracini, “(Mono)língua do outro que é [...] impossibilidade de tornar comum — de todos — o que não é de ninguém e, ao mesmo tempo, impossibilidade de tornar um o que é de todos, o que é para todo o sempre o mesmo e o diferente” (CORACINI, 2007, p. 48).

É interessante, portanto, assinalar que, desde o início da pesquisa, eu acreditava na impossibilidade do “domínio do idioma” do outro. Porém, os termos “domínio” e “idioma”, presentes na minha pergunta, enquanto sujeito pesquisador, talvez indiciem o desejo de posse da língua do outro, como sinal de um saber que garantiria um ilusório poder, a “posse” da posição de professor de língua estrangeira.⁸⁹ De qualquer forma, o deslizamento aponta a impossibilidade de objetividade e de homogeneidade de qualquer prática discursiva, para a fragmentação do sujeito, mesmo em uma pesquisa que se queira científica e pretensamente isenta de subjetividade.

Retomando a análise dos dizeres dos participantes, no recorte 14, uma indagação minha, como pesquisadora, provoca uma longa pausa como introdução à resposta.⁹⁰ A pausa silenciosa antes da resposta poderia sinalizar um escape provisório para que Renata pudesse recorrer ao imaginário sobre o que é *dominar um idioma* e a importância disso para um professor. Talvez se tratasse de uma pausa para se organizar o que está por ser dito. Mas também poderia indicar um certo cuidado com as palavras

⁸⁸ Para problematizar a relação sujeito-língua, Derrida se vale do jogo de sentidos possível a partir do significante *hôte*, em francês, que designa tanto a pessoa que hospeda, o hospedeiro, quanto a pessoa que recebe hospedagem, o hóspede. Ressalto, ainda, que a presente obra resultou de duas conferências proferidas por Derrida em 1996, sobre as quais Anne Dufourmantelle tece comentários no decorrer do texto.

⁸⁹ O roteiro de perguntas que serviu de base para as entrevistas e depoimentos foi elaborado no primeiro semestre do doutoramento.

⁹⁰ Observe-se o sinal “[...]”, que indica uma pausa mais longa no enunciado.

que se vai usar, um silêncio que serve como uma certa prevenção contra a contradição constitutiva do sujeito, um silêncio que poderia se referir a algo que leva tempo para ser dito, porque é censurado. Por censura, nesse caso, entendem-se as relações de força que estabelecem o que do dizível não deve e não pode ser dito a partir de uma formação discursiva (ORLANDI, [1992] 2007, p. 76).

Diante do controverso tema do domínio da língua, como se posicionar enquanto professora participante de um curso de formação contínua? Em relação à controvérsia, no âmbito da formação de professores de línguas e da Linguística Aplicada, observam-se visões dicotômicas e opostas que, de um lado, defendem a possibilidade do domínio de uma língua, idealizando o falante nativo como modelo e como prova dessa possibilidade. Segundo essa corrente, o professor deve dominar a língua que ensina, esta vista como um instrumento de comunicação. A ação pedagógica deve se voltar para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Como representante dessa visão, cito o trabalho de Leffa (2001). Em outro polo, em que se destaca o trabalho de Rajagopalan (2003), encontra-se uma visão questionadora do domínio e do mito do nativo, embasada no pressuposto de que vivemos em um mundo multicultural. Por isso, não é possível cultivar uma noção de língua pura e dominável. O ensino que se defende sob a perspectiva dessa corrente enfatiza a capacidade de formar indivíduos que possam interagir com esse mundo de diferentes modos. A noção de língua é a de um instrumento político de construção e reformulação da identidade. Vale ressaltar que em nenhuma das visões leva-se em conta a teoria da subjetividade mobilizada neste trabalho.

No recorte 15, observa-se uma hesitação de Amália para se posicionar em relação ao referido “domínio do idioma”, apontando para uma enunciação vacilante. Índícios desse movimento são a repetição, as pausas e a modalização epistêmica (*eu acredito que seja*), que introduz uma definição do que seria dominar a língua (*dominar um idioma eu acredito que seja*). A modalização incide como uma marca da posição do enunciador em relação ao dizer, ao mesmo tempo em que atenua sua filiação discursiva ao tópico discursivizado. O tema do domínio aparece associado ao mito do falar como o nativo e a possibilidade de comunicação, discussão que mobiliza o próximo item.

2.2.3.1.1. O professor “mais próximo possível do nativo”

Quanto ao nativo, observe-se, no recorte 15, a indiferenciação entre a língua do outro e a língua da participante, que se estabelece na distanciação do sujeito — verificada pelo uso da segunda pessoa do singular como sujeito da oração, *você*, e pelo pronome possessivo *sua* (*você vai dominar a sua língua*). Nesse ponto do enunciado, o desliz de Amália possibilita que, no nível do dizer, ela se aproprie da língua do outro como sua própria, talvez aludindo ao mito do nativo como falante ideal, capaz de realizar plenamente a comunicação.

A necessidade de dominar a língua, como requisito para ser “bom” professor de língua estrangeira, aparece em dois outros recortes:

16 (DPI) RENATA: quando a gente está ensinando pro aluno eu acho importante a gente ficar o mais próximo do nativo possível porque o aluno não consegue assimilar TUDO o que a gente ensina/ se eu já não ensinar tudo/ né/ entre aspas/ se eu não conseguir passar pra ele o MÁXIMO/ né/ o aprendizado dele vai ser pobre/ né/ é importante sim//

17 (DPI) ARMANDO: Eu acho que é importante você ter um certo domínio/ não posso dizer dominar porque é/ porque dominar a língua completamente ninguém domina/ né/ mas ter um certo domínio principalmente daquilo que lhe concerne ali/ no seu universo né/ então o professor ele tem que saber tudo que diz respeito à escola/ né comandos de classe/ eh/ atitudes de classe/ e o vocabulário gramática/ pra ficar confortável/ pra não ter ficar indo muito ao dicionário ou indo buscar o livro/ [...]

Etimologicamente, o verbo “dominar” derivou da palavra *domus*, que, em latim, se refere à casa, habitação, família, pátria. A palavra *dominus* denominava o possuidor, proprietário, senhor de algo. Se pensarmos na metáfora da habitação usada por Derrida (2001) para se referir à língua dita materna — o *chez-soi* —, por termos a ilusão de desfrutar de um lugar seguro no/do qual possamos enunciar, talvez a insistência na ideia de dominar uma língua considerada estrangeira aluda à tentativa do sujeito de se apropriar dessa língua, tal como ele pensa tê-lo feito com a materna. Tornar-se senhor de uma língua outra, que, por vezes, coloca o enunciadador de frente com o que há de estranho em si mesmo, que desestabiliza os fundamentos de sua inscrição subjetiva na linguagem, pode ser o motor por detrás do desejo de domínio da língua estrangeira.

Em ambos os recortes, o domínio da língua é modalizado por meio de recursos linguísticos, notadamente os modalizadores epistêmicos, que indicam a valorização

atribuída ao domínio da língua. Ao afirmarem sua concordância quanto à importância do domínio da língua, os participantes explicitam uma filiação à memória discursiva do saber corrente que ratifica esse dizer.

É relevante lembrar que a representação da possibilidade do domínio da língua tem raízes que remontam aos trabalhos da gramática gerativa sobre a competência ideal dos falantes nativos. Semelhantemente, a ideia de domínio da língua se apoia na decorrente representação de que o nativo sabe a língua perfeitamente e serve de parâmetro para dizer o que está certo ou errado, para que se avalie quem é ou não é fluente ou proficiente (representação problematizada por BERTOLDO, 2003). Além disso, Rajagopalan assevera que uma das razões que motiva as pessoas a se engajarem na aprendizagem de uma língua estrangeira é o desejo de ampliar os horizontes culturais, de ter para si as vantagens associadas ao saber uma língua estrangeira, “em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos”⁹¹ (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67). Considerando-se essa possibilidade, o alvo do ensino-aprendizagem de línguas seria promover um ensino que aproximasse o aprendiz da competência discursiva do nativo, este representado como ideal, como flagrado no recorte 18:

18 (DP1) JORGE: ele (o nativo) não domina sua língua/ ele fala o idioma/ mas ele não domina/ porque/ muitas muitas palavras eles falam errado// [...] Dominar é falar naturalmente/ sem medo// Pra mim quem domina realmente são eles// O brasileiro equivale ao semelhante/ semelhante possível/

O participante reconhece a impossibilidade do domínio e argumenta, inclusive, apontando para a falha e o erro, possíveis de irromper em todo o processo de enunciação na língua dita materna ou estrangeira. No entanto, ao definir o que entende por dominar a língua, o participante reforça o mito: o nativo domina, porque fala *naturalmente* e *sem medo*; o estrangeiro só consegue se assemelhar ao nativo. Logo, a língua materna é a região em que, imaginariamente, se experimenta a naturalidade.

Talvez o que esteja sendo tangenciado, neste recorte, é a estranheza que provoca em nós a língua do outro, a sensação de sempre estarmos pisando em terreno minado, de não nos vermos inscritos nessa outra ordem simbólica; experimentamos, portanto, um sentimento de não lugar nessa língua *maluca* (como a designa Armando no DP1), de

⁹¹ A representação da língua estrangeira como superior será retomada em outro momento da análise.

solidão radical no terreno alheio (PRIEUR, 2007). O medo, assim, resultaria da insegurança provocada por essa experiência estrangeira. Por oposição, o nativo desfrutaria do conforto e o falar *naturalmente* seria consequência da ilusão de familiaridade e de acolhimento experimentada na língua dita materna. Isso faz com que nos sintamos investidos nessa ordem simbólica, que tenhamos a ilusão de termos encontrado um lugar na língua. Em outras palavras, é por isso que “nossa relação com a língua não é uma simples relação de aquisição ou de apropriação, mas uma relação de instituição, de ‘inscrição simbólica’” (PRIEUR, 2007, p. 292).⁹² Esquecemos, porém, como salienta o autor, ao invocar Lacan, que:

A língua qualificada de “materna” não corresponde a nenhum objeto linguístico particular, a nenhum objeto que extrairia sua particularidade do atributo “materno”, mesmo se fosse possível emprestar de Lacan a proposição segundo a qual “a língua materna” é uma “fantasia”, elaborada pelos linguistas e gramáticos, sobre a “dispersão” e a “hibridação” das línguas (PRIEUR, 2007, p. 290).⁹³

A consideração acima remete à problematização sobre a designação das línguas como materna ou estrangeira, levantada no capítulo 3, Parte I, o que reforçaria a ideia de que os sentimentos vivenciados em nossa experiência de ser/estar entre línguas não são confiáveis; antes, não passam de ilusão, porque, a todo momento, nos vemos frente ao desconhecido na língua que pensamos ser nossa, ao inesperado que não gostaríamos de encarar, ao mal dito que desejaríamos não ter dito. A sensação de estranha familiaridade e de familiar estranheza, então, perpassa a inscrição do sujeito, seja na língua dita materna, seja na estrangeira, fazendo com que o “domínio” como sendo sempre da ordem do *semelhante*, jamais da totalidade.

De certo modo, percebe-se que essa impossibilidade está presente no dizer dos participantes pela negociação entre o que poderia ser considerado plausível – um domínio parcial – e o desejo da totalidade – o domínio total.

Nos recortes 16 e 17, as expressões modalizadoras “*o mais próximo possível do nativo*” e “*certo domínio*” relativizam a possibilidade do domínio da língua, enquanto

⁹² Tradução minha do original: “C’est en quoi notre rapport à la langue n’est pas un simple rapport d’acquisition ou d’appropriation, mais un rapport d’institution, d’inscription symbolique”.

⁹³ “La langue qualifiée de ‘maternelle’ ne correspond à aucun objet linguistique particulier, à aucun objet qui tirerait sa particularité de l’attribut de ‘maternelle’, même si l’on a pu prêter à J.Lacan le propos selon lequel ‘la langue maternelle’ est un ‘fantasme’ élaboré par les linguistes et les grammairiens sur la ‘dispersion’ et ‘l’hybridation’ des langues».

que as orações explicativas “*porque dominar a língua completamente ninguém domina*” e “*porque o aluno não consegue assimilar TUDO o que a gente ensina*” chegam mesmo a negar, com ênfase, essa possibilidade. A “falta” está sempre referida a alguém (a falta é do professor, que não domina, ou do aluno, que não consegue dominar), enquanto que o desejo do domínio permanece inquestionável.

Talvez, a tentativa de amenizar uma inscrição enunciativa que denuncie o desejo de totalidade do professor de língua estrangeira advenha de uma memória discursiva que permeia formações discursivas presentes em contextos de formação. Estas, por sua vez, encontram-se ancoradas em alguns trabalhos recentes de Linguística e de Linguística Aplicada, que questionam o mito do nativo e a idealização associada a ele (RAJAGOPALAN, 1997; BERTOLDO, 2003; CORACINI, 2007). Percebe-se, inclusive, que a inscrição em uma discursividade que prevê o domínio da língua é rejeitada e interdita pela aparente negativa “*não posso dizer dominar*” (recorte 17). Se considerada superficialmente, a negativa indica um movimento de ratificação de uma posição enunciativa filiada a formações discursivas que preveem um conhecimento parcial do objeto de saber, uma discursividade revestida de efeitos de verdade (FOUCAULT, [1976]1994), por ser reconhecida como integrante do discurso científico sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A suposta inscrição nessa discursividade poderia garantir a inserção do professor enunciador (neste caso, Armando) na ordem do discurso vigente (FOUCAULT, [1971]1996) e sua consequente inclusão e aprovação na comunidade discursiva que a invoca.

No entanto, uma vez que o dizer é sempre heterogêneo, e que o sujeito não tem controle sobre seu dizer e encontra-se clivado pelo inconsciente, a modalização do domínio parece ser sobrepujada pelo desejo de totalidade.

No recorte 16, a negociação entre o lógico e o ansiado advém por meio do conector “*se*”, que estabelece uma relação de condicionalidade entre a aprendizagem do aluno e o ilusório “domínio” do professor (*se eu já não ensinar tudo [...] o aprendizado dele vai ser pobre*). É significativo, ainda, enfatizar a marca de heterogeneidade mostrada, no dizer de Renata, por meio das aspas com que ela se refere ao “*tudo*” da língua. Com base em Authier-Revuz (1998), pode-se dizer que as aspas, enquanto marcas da heterogeneidade mostrada, nesse enunciado, incidem na construção dos seguintes sentidos: 1. a tentativa de sinalizar que o “*tudo*” a que Renata se refere não é o

mesmo “tudo” que os alunos deveriam assimilar; 2. a não coincidência entre a palavra e a coisa, o que indica uma negociação do sujeito com a alteridade discursiva, uma vez que as aspas indicam que a palavra “tudo” não é a mais apropriada para designar o que o enunciador pretendia; 3. a distância ou a crítica que o enunciador pretende manter quanto ao “tudo” anteriormente negado, visto que as aspas delimitam espacial e discursivamente a palavra, vinculando-a a uma determinada formação discursiva, indiciando uma não coincidência das palavras com elas mesmas.

A glosa metaenunciativa (*se eu não conseguir passar pra ele o MÁXIMO*), contudo, permite que se questionem os sentidos acima elencados em favor de uma quarta possibilidade: a configuração de uma denegação. Na possibilidade, instaurada pela glosa, de o enunciador comentar seu próprio dizer e, assim, enfatizar, retificar ou ressignificar sentidos, percebe-se um funcionamento parafrástico que remete o *máximo*, verificado na glosa, ao *tudo* anteriormente citado. Considerando que ambas as palavras admitem uma relação de contiguidade no campo semântico da representação de língua dominável, e que a glosa se configura como uma reformulação do dizer, é possível admitir o estabelecimento de uma relação de sinonímia entre *máximo* e *tudo* na materialidade linguística. Essa relação pode ser reforçada ao se considerar a significação instaurada no ato locucionário de enfatizar justamente as palavras *tudo* e *máximo*, o que sugere a materialização de uma relação não prevista pelo enunciador, mas, talvez, desejada pelo sujeito.

Em outras palavras, apesar de, racionalmente, Renata modalizar o domínio da língua de modo a circunscrevê-lo ao campo do que é possível (*ficar o mais próximo do nativo possível*) e negar a possibilidade de um ensino-aprendizagem completo e total (*porque o aluno não consegue assimilar TUDO o que a gente ensina*), essa negativa poderia indiciar, justamente, a presença de um dizer interditado, que dá conta do desejo de domínio do objeto de saber que constitui o professor de língua estrangeira.

Semelhantemente ao recorte 16, o domínio da língua é denegado no recorte 17.

Sobre a denegação, assinalo os seguintes pontos relevantes: a) a denegação é um meio de perceber, nas construções linguageiras, o efeito do recalco; b) o advérbio “não”, que funciona como índice de denegação, advém do reconhecimento de uma afirmativa que se procura negar — como diz Freud: “[...] há uma espécie de admissão intelectual do recalco, enquanto persiste o essencial do recalco” (FREUD,

[1925a], 1996, p. 254); c) algo, que é dito negativamente deve ser entendido afirmativamente, pois, por meio da negação de um conteúdo, é possível que ele encontre a possibilidade de ser dito, o que não implica a suspensão do recalque; d) a denegação constitui um processo de negociação no dizer que possibilita ao sujeito parecer homogêneo, ocupar, ilusoriamente, a posição de centro de sua enunciação; embora, o tempo todo, sua heterogeneidade e incompletude sejam flagradas na enunciação por meio de dizeres inesperados, que advêm de alhures, os quais o sujeito tenta negar.⁹⁴

O efeito da denegação se constrói, inicialmente, pelo conector *mas*, presentificando uma ressalva que permite uma reformulação do dizer, bem como retificando a aparente negação expressa na explicativa anterior. O domínio da língua não é, reconhecidamente, possível, mas é reivindicado por meio da modalização que se instaura na expressão *certo domínio*. A enunciação, nesse ponto, parece rodear o tema do domínio, operando um deslocamento do domínio da língua para o domínio do campo pedagógico (*a escola, as atitudes de classe*), para, só então, sutilmente, voltar a topicalizar o domínio da língua (*comandos de classe, vocabulário, gramática*).

Outro indício de que o domínio que Armando tenta denegar é o da língua é a menção dos recursos que poderiam responder às dúvidas do professor: *o dicionário* ou o *livro*, ambos relacionados ao material didático empregado, normalmente, em aulas de língua estrangeira. A modalização deôntica (*o professor ele tem que saber tudo*) também reforça o sentido da obrigatoriedade do domínio da língua para garantir a imagem de “bom” professor. O domínio, embora denegado, seria responsável por garantir uma apropriação *confortável* dessa posição.

Na construção da representação do domínio da língua encontram-se dizeres provenientes de memórias discursivas conflitantes. Por um lado, percebe-se o mito do nativo como falante ideal; por outro, o discurso da Linguística Aplicada tradicional, que prevê que o objeto língua possa ser estudado, analisado e que seu ensino deva promover a aquisição da língua “na totalidade”.⁹⁵ Pode-se notar, ainda, o discurso da Linguística

⁹⁴ Para um estudo mais aprofundado sobre a denegação, conferir Freud, [1925b]1980, Schäffer, 2002, Authier-Revuz, [1982]2004.

⁹⁵ Lembro os trabalhos em Linguística Aplicada, produzidos em larga escala na década de 80, que privilegiavam o termo aquisição em detrimento do termo aprendizagem, pois compreendiam o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira como semelhante à aquisição da língua materna e visavam a reproduzir esse processo e seus resultados com a língua estrangeira. Esses trabalhos sinalizavam uma possibilidade de totalização e ignoravam tanto a impossibilidade de domínio de qualquer língua, seja ela materna e/ou estrangeira; como os conflitos inerentes ao contato-confronto com uma língua outra.

Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2003; RAJAGOPALAN, 2003), que rejeita e problematiza essa possibilidade. Apesar da força de verdade que este último discurso vem representando, ainda se observa a força que um ideal exerce nas representações de língua e de “bom” professor dos participantes: o ideal do nativo, o ideal do domínio.

2.2.3.2. O objeto de saber fragmentado em partes

Uma vez que, na contingência da prática, o domínio da língua (dita materna e/ou estrangeira) é, efetivamente, impossível, talvez a divisão do objeto de saber em partes – como em habilidades, competências, estruturas, funções, noções, dentre outros – viabilizasse a representação de *um certo domínio* da língua, por meio do conhecimento de algumas dessas partes. Afinal, herdamos de Descartes a crença de que, por meio da análise e sistematização, seria possível obter o conhecimento pleno, ou seja, o conhecimento das partes resultaria no conhecimento do todo.

A partir da indagação sobre quais elementos os participantes consideravam fundamentais para a comunicação na língua estrangeira,⁹⁶ a representação de língua enquanto resultado das diferentes partes que a compõem vai se delineando. Neste tópico, tratarei das fragmentações que o objeto de saber língua estrangeira sofre para que possa ser, imaginariamente, dominado. Uma dessas fragmentações consiste na divisão das habilidades necessárias para se comunicar nessa língua.

2.2.3.2.1. O objeto circunscrito às habilidades

Uma ressonância discursiva que permeia todo o *corpus* é a associação de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ao desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever), como ilustra o recorte abaixo:

- 19 (DP1) DENISE: [...] *mas eu acho que seria interessante você dominar em todos os aspectos a língua que você tá/ tá ensinando/* [...]
P: *E o que que pra você é dominar um idioma?*
D: [...] *Dominar as quatro habilidades né/ é você se comunicar né/ conseguir se comunicar//*

⁹⁶ A representação de língua como dividida em elementos também perpassava o meu imaginário enquanto pesquisadora, como indica a pergunta proposta na entrevista, indicando, mais uma vez, incidências subjetivas sobre a pesquisa.

Ao definir o que entende por *dominar um idioma*, Denise efetua, na enunciação, uma operação que consiste em tomar o todo pelas partes. A língua estrangeira estaria, do ponto de vista de Denise, circunscrita às habilidades linguísticas e as mesmas garantiriam a comunicação, sinal do domínio.

As quatro habilidades e a ênfase na comunicação constituem fortes indícios de interdiscursividade do discurso das metodologias e diretrizes de ensino no dizer dos professores participantes. A ressonância discursiva quanto às habilidades e a valorização da comunicação parecem delinear um modo ideal de ensinar, como apontam as respostas dos participantes à pergunta sobre os aspectos considerados mais importantes de serem desenvolvidos na sala de aula de língua estrangeira, lançada no questionário inicial, proposto na primeira aula, pelo curso de formação contínua:

20 (Q) AMÁLIA: *as quatro habilidades: LISTEN, SPEAK, READ e WRITE. Interpretação também.*

21 (Q) LÚCIA: *Com os materiais complementares desenvolve (sic) gincanas, teatros, propiciando os educando (sic) caminhos para desenvolver as habilidades, ler, ouvir, falar e escrever.*

22 (Q) MÉRCIA: *Aspectos linguísticos (escrita, fala); aspecto cultural (filmes, textos diversos) aspectos gramaticais; e habilidades de ouvir.*

Nos recortes acima, a interdiscursividade da abordagem comunicativa nos dizeres dos professores participantes é claramente perceptível na valorização das habilidades linguísticas, das atividades desenvolvidas com e por meio da língua e da menção, não muito esclarecedora, da importância do aspecto cultural. Mas há, também, traços do discurso das diretrizes de ensino no dizer de Amália (recorte 20) e de Mércia (22). No recorte 20, a participante inclui a *interpretação* numa incisa, indiciando uma dissociação entre ler (*read*), que poderia estar associado ao decodificar, e interpretar. A incisa poderia sugerir uma tentativa de incorporar ao dizer do enunciador o discurso legitimador das diretrizes, cuja noção de leitura prevê a ênfase na compreensão e interpretação de textos.

Por sua vez, no recorte 22, a priorização das habilidades é construída indiretamente, por meio da denominação de aspectos a serem desenvolvidos na aula de inglês (*escrita, fala, textos, habilidades de ouvir*). Enquanto enunciadores, os

participantes tentam harmonizar os dizeres, de forma a englobar os discursos sobre o ensino-aprendizagem de línguas, nem sempre harmônicos, que compõem a formação e que permeiam a prática dos participantes. Como exemplo, observe-se o recorte 22, em que os *aspectos linguísticos* são articulados com as habilidades da escrita e da fala; os *aspectos gramaticais* aparecem separados dos *linguísticos*; procura-se considerar a questão cultural por meio da menção aos *filmes e textos diversos*. No recorte 21, as habilidades aparecem associadas ao aspecto lúdico de ensinar, um traço dominante no discurso das abordagens comunicativas.

A tentativa de mobilizar traços de discursos provenientes de formações discursivas distintas poderia dizer de um impossível desejo de completude dos professores quanto à sua prática em relação à língua que eles devem ensinar: a prática ideal deveria incluir tudo – a leitura e a questão cultural (traços das diretrizes); as quatro habilidades (*escrita, fala, leitura e habilidades de ouvir*) e o lúdico, traços da abordagem comunicativa; e a gramática, traço das abordagens estruturalistas, mas não ausente na comunicativa. Talvez, a presença de traços de diferentes discursos, nos recortes acima, constitua um indício de uma estratégia discursiva que visa a mostrar ao seu interlocutor que o professor participante, enunciador do seu discurso, conhece sobre o que está falando.

Conhecer, entretanto, não é o mesmo que saber. Não me refiro apenas a uma distinção clássica na pedagogia entre conhecimento e saber, mas a uma distinção entre saber fazer e saber-fazer, proposta por Lacan ([1972-73]1985, p. 191-193), que remete àquela feita pela pedagogia. O primeiro (saber fazer) se refere a um certo tecnicismo associado à aprendizagem de algo exterior e objetivável. Trata-se de uma relação de um sujeito com algo passível de ser transmitido e compreendido por meio de explorações técnicas, investidas, que envolvem repetidas tentativas e erros, e que se assemelham a uma ação mecânica para que se aprenda **sobre** o objeto. O saber-fazer, por sua vez, envolve uma apreensão de traços do objeto pelo corpo e diz respeito aos investimentos desejantes devotados ao objeto para que ele seja apreendido. Trata-se de um saber que constitui o sujeito, mas do qual ele não tem consciência, ou seja, não passa pela ordem do enunciável, porque foi apreendido, ou seja, passou pelo corpo.

Depreende-se dessa problematização entre conhecer e saber um terceiro gesto de análise quanto aos recortes 20-22. A heterogeneidade marcante do discurso dos

professores sobre o que, da língua estrangeira, é mais importante ensinar pode indiciar uma possível insegurança quanto ao papel dessa língua na relação pedagógica. Ao fragmentar a língua em *elementos*, *aspectos* ou *habilidades*, e ao reconhecê-los, em sua maioria, como essenciais, o professor não se arrisca se comprometer com um discurso que poderia ser considerado inapropriado ou “politicamente incorreto” para alguém que enuncia daquela posição.

A prioridade dada às quatro habilidades, nos recortes, remete à competência comunicativa, noção controvertida, elaborada e reelaborada na Linguística Aplicada nas décadas de 70 e 80.⁹⁷ Uma das versões dessa noção foi cunhada por Canale e Swain (1980), seguida muito de perto por Moirand (1980), que define um falante competente como alguém capaz de mobilizar as competências gramatical, sociolinguística ou sociocultural, discursiva e estratégica ou referencial. Percebe-se a tentativa de deslocamento da visão estruturalista de linguagem para uma noção que incorpore elementos da pragmática e da teoria dos atos de fala, privilegiando-se a linguagem, suas funções e usos e o contexto social. Contudo, permanece a noção de linguagem como código que pode ser estudado, analisado, decomposto e adquirido em sua totalidade, caso sejam promovidas as ações adequadas para tanto, visão esta problematizada por Rajagopalan (2003, p. 65-70). Permanece, também, a representação de língua enquanto objeto divisível e instrumento de comunicação, que deve ser manuseado para que se possa aprender como usar.

Na tentativa de abarcar a língua como uma totalidade, a noção de competência comunicativa fragmenta-a em diversas habilidades e competências,⁹⁸ que servem aos propósitos pedagógicos, na medida em que possibilitam operar cortes no objeto e produzir unidades passíveis de serem manipuladas pedagogicamente. Com base nessas unidades, as grades curriculares e os programas de ensino são elaborados e as práticas de sala de aula desenvolvidas.

A articulação de um ensino considerado ideal às quatro habilidades e à noção de competência comunicativa parece aportar um sutil deslocamento da premissa de que a

⁹⁷ Talvez seja relevante sinalizar que a ênfase no desenvolvimento das quatro habilidades foi, primeiramente, prevista pelo método direto, tendo sido, naturalmente, adotada pela abordagem comunicativa (FRANZONI, 1992).

⁹⁸ Além das competências previstas na noção de competência comunicativa, há, ainda, que se ressaltar a designação atual que as habilidades comunicativas receberam, sendo nomeadas em termos de competências de compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, equivalendo, respectivamente, ao que se entende por ouvir, falar, ler e escutar.

linguagem é uma faculdade inata ao ser humano para a articulação da linguagem como um conjunto de comportamentos e de representações a serem aprendidas na relação social. Anderson (2001 e 2007) pondera que a ênfase dada ao agir comunicativo e ao bem comunicar nas representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conforme sinalizam os recortes, indiciam a prioridade concedida a um saber fazer com a língua em detrimento de um saber a língua. Subjaz a essa representação a centralidade que o pragmatismo e a noção de comunicação como um evento transparente ganharam na reflexão sobre a linguagem.

Consequentemente, vê-se reforçada uma representação de língua reducionista, que traz, em seu bojo, a possibilidade de “dominá-la”, ser dela senhor. O domínio aparece, nos recortes 20 a 22, na expectativa de que, no ensino, se possa englobar e favorecer todas as habilidades e de que, uma vez que isso aconteça, a comunicação se efetuará. A noção de língua é encarada como um agrupamento de noções, funções, expressões e relações discursivas, um instrumento externo ao sujeito, o que demanda uma série de ações a serem empreendidas para que ela seja aprendida. Uma vez tomadas essas ações, utilizadas as estratégias, “dominado” o conjunto, a aprendizagem se efetuará.

Nesse sentido, a consideração da língua como algo externo ao sujeito, como instrumento de comunicação, serve ao discurso da ciência por possibilitar que ela seja objetificada, classificada, analisada, sintetizada. Tais procedimentos visam a totalizar e dominar o objeto, por meio de operações de fragmentação que permitam melhor compreendê-lo e apreendê-lo (CORACINI, 1991, 2003f).

No que concerne à língua estrangeira, ela é materializada, circunscrita, delimitada, segmentada, a fim de que se torne algo que se possa ensinar e aprender, para que se torne um objeto de saber pedagógico. Trata-se de efetuar na língua estrangeira uma transposição didática.⁹⁹ Os recortes acima apontam para um dos modos como a língua estrangeira é delineada enquanto objeto de saber, no campo da didática de línguas e na Linguística Aplicada, a saber, a fragmentação sofrida pela língua em quatro

⁹⁹ O conceito de transposição didática foi elaborado por Chevallard (1991) e se refere ao processo de transpor um saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para um saber a ser ensinado (aquele que está nos livros didáticos) e, através deste, ao saber ensinado (aquele que supostamente acontece na sala de aula). Por meio desse movimento, o saber a se ensinar encontra-se descontextualizado e despersonalizado das condições originais de sua produção. A possibilidade do ensino de um determinado elemento do conhecimento reside nas transformações que o discurso pedagógico opera sobre ele, para viabilizá-lo no contexto escolar.

habilidades comunicativas e o fazer empreendido para que o aluno possa adquiri-las. A transposição didática que a língua estrangeira sofre para se tornar disciplina se dá a partir de contribuições, principalmente, dos estudos sobre a cognição, das teorias linguísticas, dos estudos em Linguística Aplicada e da educação, dentre outros.

Anderson (1999) discute a fundo como esse processo de didatização da língua se dá e os desdobramentos do mesmo quanto à percepção do que seja a língua estrangeira e a noção de sujeito que está em jogo no ensino-aprendizagem dessa língua. Da discussão proposta pelo autor, assinalo duas considerações relevantes nesse ponto da análise.

A primeira é que o resultado da objetivação que a língua sofre para se tornar objeto de saber pedagógico — “Inglês”, “Francês”, “Espanhol” —, além de corroborar uma concepção utilitarista e instrumental de linguagem, circunscreve o ensino-aprendizagem dessa língua ao nível frasal. Observa-se uma desconsideração quanto ao caráter discursivo que o evento de ensinar e aprender línguas deveria convocar. Além disso, o encontro-confronto com a língua outra fica reduzido a um movimento de etiquetagem (*étiquetage*) do mundo. Note-se, como ilustração desse argumento, a valorização do ensino de vocabulário presente nos recortes, no próximo tópico, que versa sobre a decomposição da língua em sistemas lexical e gramatical.

O segundo ponto que ressalto da discussão do autor gira em torno de um dos desdobramentos para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira dessa concepção de linguagem. Para bem comunicar, existem as estruturas mais adequadas, os instrumentos mais apropriados, as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas. Assim sendo, além do saber fazer com a língua, ou seja, da capacidade de didatizá-la para servir aos propósitos pedagógicos, um dos conhecimentos que poderia incidir, imaginariamente, nos movimentos de apropriação da posição de professor seria o conhecimento sistêmico. É o tema desenvolvido a seguir.

2.2.3.2.2. O objeto decomposto em sistemas: a gramática e o léxico

Outra fragmentação sofrida pelo objeto de saber língua estrangeira como resultado de sua didatização é aquela que o circunscreve ao conhecimento sistêmico. Valho-me do termo “conhecimento sistêmico”, pois o mesmo reporta ao discurso do curso de formação contínua quando o mesmo se refere à gramática e ao léxico de uma língua. Acrescento, ainda, a definição dos PCNLE (1998), segundo a qual,

o conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua (PCNLE, 1998, p. 29).

Os recortes seguintes, por sua vez, parecem sugerir que o ilusório domínio do sistema da língua garantiria a alguns professores uma certa apropriação da posição de professor de língua estrangeira.

23 (DP1) RENATA:

P: E como é que você avalia dominar um idioma para um professor de inglês?

R: [...] Fundamental/ eu acho que/ como eu falei/ a gente/ mesmo se esforçando a gente não vai fazer cem por cento

P: Que que você entende por dominar um idioma?

R: Uh/ por exemplo/ se eu estou ensinando inglês/ parte de um material básico/ um livro/ eu tenho que conhecer/ sei lá/ oitenta noventa por cento do vocabulário daquele livro/ é o mínimo/ o mínimo eu acho// eh/ senão não faz sentido/ né/ não dá//

Observe-se que, no desdobramento do tema do domínio da língua (discutido no item 2.3.1, deste capítulo), desta vez o que está em jogo é o espaço discursivo da sala de aula (diferentemente dos recortes 17 e 18). O conhecimento das partes em que o objeto de saber é fragmentado é apontado como sinal desse domínio e legitimador da posição de professor.

Neste recorte, o que está em foco é o vocabulário do material didático. Apesar do foco deste trabalho não ser o livro didático, é relevante ressaltar que alguns pesquisadores têm problematizado a inquestionabilidade com que ele tem sido representado pelos professores, em especial os de língua estrangeira (dentre os trabalhos sobre o tema, destaque: SOUZA, 1999, CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 1999). A representação de livro didático como manual, guia de uma prática, depositário de um saber completo que deve ser decifrado e transmitido ao aluno, em sua literalidade ilusória, reveste-o de uma autoridade tal, que o discurso nele veiculado é encarado como um discurso da verdade. Assim, o “domínio” do material didático, por meio do “domínio” de seu conteúdo poderia significar, para os professores, a detenção da

verdade e do saber sobre a língua, legitimando uma certa apropriação da posição de professor “de/da verdade”.

No recorte seguinte, o enfoque recai no valor que a participante atribui ao ensino da gramática e como esse ensino parece legitimador da posição de professor.

24 (DP2) Amália: *e eles querem o quê/ eles querem passar no vestibular/ então eu tenho que dar o quê? Estrutura/ a estrutura né/ esse é...então/ o objetivo dessa escola é/ passar no vestibular/ então tem que ser o que? Tem que ser aqueles sistemas que/ é o sistêmico mesmo/ é o estrutural lá das estruturas/ mas a minha preocupação a isso/ isso que eu comentei com eles ontem ainda/ que eu tô dando as formas mas eu acho que eles não estão aprendendo/ [...] Eu tô dando a estrutura/ a estrutura da língua inglesa/ como é que é formada a língua inglesa/ pra eles entenderem textos/ o entendimento eu já consegui verificar que eles entendem/ no global/ aí esse já foi um passo enorme/ eu dou textos/ e/ aí eu faço perguntas em português/ pra ver se eles estão entendendo então eu consegui isso/ eles entendem no geral e aí tem alunos que falam assim/ “ai professora/ não entendi nada”/ aí eu corrijo e tá tudo certo/ eu falo/ mas como você não entendeu nada? Olha/ eu perguntei onde está/ qual é o local/ você respondeu/ quem eram as pessoas/ você respondeu/ então ele entendeu/ né/ [...] mas a minha preocupação a isso/ isso que eu comentei com eles ontem ainda/ que eu tô dando as formas mas eu acho que eles não estão aprendendo/ [...] quando eu entro com a gramática/ eu vejo que eles estão perdidos/ eles estão perdidos e eu dou estrutura eu explico/*

Dentre outros pontos significativos no recorte, gostaria de destacar como o professor de língua estrangeira se utiliza do conhecimento sistêmico para manter, na sala de aula, o lugar de detentor do saber, mesmo quando o conhecimento em questão já foi compartilhado. Note-se, por exemplo, que Amália reconhece duas vezes, no recorte, que os alunos *entendem*, mas ela ainda acha que eles *não estão aprendendo*. Para problematizar o lugar que o conhecimento sistêmico ocupa no imaginário dos professores, notem-se as concepções de língua, de ensino de língua estrangeira, de leitura e de texto que perpassam o dizer de Amália.

Repete-se, aqui, a concepção de língua como uma estrutura composta por partes que, combinadas e bem aprendidas, levariam à compreensão de textos, aludindo ao discurso da Linguística Estruturalista (*Eu tô dando a estrutura/ a estrutura da língua inglesa/ como é que é formada a língua inglesa/ pra eles entenderem texto*).

Por sua vez, as perguntas sobre o texto, promovidas pela professora participante, apontam para uma representação de leitura como um processo de decodificação. Observem-se, por exemplo, as perguntas diretivas e padronizadas, que

promovem a simples localização de informações no texto e que orientam o raciocínio dos alunos no sentido de realizarem as tarefas propostas pelo professor, nem sempre preocupadas com a construção de sentidos, mas com o ensino das *formas* da língua (CORACINI, 1995): *Olha/ eu perguntei onde está/ qual é o local/ você respondeu/ quem eram as pessoas/ você respondeu/ então ele entendeu/ né/ -- quando eu entro com a gramática/ eu vejo que eles estão perdidos.*

Essas mesmas perguntas indiciam a representação de texto como um conjunto de estruturas e como um receptáculo de sentidos a serem recuperados, cabendo ao leitor o domínio do código da língua, para que seja capaz de seguir as pistas plantadas no texto pelo autor, visando à “revelação” do sentido.

Essas representações direcionam a prática da participante, embora a demanda dos alunos por outro tipo de conhecimento seja solenemente ignorada por Amália. A resistência inconsciente da participante em acolher essa demanda parece falar de um apego a um modo de ocupação da posição de professor de língua estrangeira que passa por cima de dados empíricos, intervenções teóricas e até mesmo do *feedback* dos alunos.

Um primeiro indício de resistência seria a menção do contexto em que Amália está atuando: o ensino médio e o objetivo de *passar no vestibular*. Seria de se esperar que seu ensino se concentrasse na leitura e na interpretação de textos em língua estrangeira e não na gramática, pouco cobrada nos exames de fim de ensino médio.

Outro indício, decorrente do primeiro, é o de que, apesar de Amália ter sido uma das professoras que atendeu à sugestão do curso de formação contínua de aplicar um questionário investigativo das necessidades e prioridades dos alunos no início do ano, o resultado do questionário e o objetivo dos alunos são mal interpretados em favor de um ensino voltado para a estrutura da língua. Nessa entrevista, Amália se refere ao resultado desse questionário, que, de acordo com ela, havia apontado um interesse dos alunos pela cultura dos povos de língua inglesa e que eles queriam “*ouvir/ em primeiro lugar/ falar em segundo/ depois vem a escrita*”. Em nenhum momento, os alunos apontaram a gramática ou a leitura como prioridade.

Um terceiro indício de resistência é que todo um módulo do curso de formação contínua foi dedicado a problematizar as concepções de texto e de texto como pretexto para o ensino do conhecimento sistêmico, apontando direções diametralmente opostas

ao que Amália apregoa em sua segunda e última entrevista. A insistência no ensino da gramática parece indicar que as representações de ensino-aprendizagem e de língua permaneceram incólumes, intocadas.¹⁰⁰

Outra atitude mencionada por Amália reforça a interpretação de que haja uma resistência, operada pelo sujeito, em abrir mão de um certo modo de ser professor, a saber, sua dificuldade em reconhecer que o objetivo da leitura foi alcançado, pois os alunos conseguem ter um *entendimento global*, como ela mesma reconhece e admite, mas este é logo solapado pelas investidas da professora na estrutura.

O que os alunos, possivelmente, não *entendem* é qual o objetivo da professora em insistir com uma proposta de leitura como decodificação e com o ensino da gramática, uma vez que as “necessidades” levantadas apontavam para outra direção — ou seja, o que a professora pretende alcançar: o texto, as respostas às perguntas sobre o texto, a estrutura, suas necessidades... Restringe-se, assim, a língua a uma representação reducionista de língua como sistema, a qual é problematizada por Gadet e Pêcheux ([1981]2004, p. 161), quando eles se perguntam: “Será que a ‘perturbação’ que a língua pode sofrer passa apenas por processos passíveis de serem expressos em termos gramaticais?”. Essa interrogação parece aludir aos esforços de Amália em ensinar a *estrutura da língua*. Esse tipo de ensino ignora que a função primordial da língua é possibilitar a produção de sentidos entre enunciadore, o que, de certo modo, parece já estar acontecendo na prática de Amália, sem que ela lhe confira importância (*o entendimento eu já consegui verificar que eles entendem e eles entendem no geral*).

Parece óbvio, também, que um ensino voltado para as *formas* da língua pode dispensar a consideração do “uso” dessa língua, para reivindicar a célebre dicotomia do comunicativismo, entre o *use* (uso) e o *usage* (forma), enfatizada por Widdowson ([1991]2005) e aludida no dizer de Amália; em outras palavras, um ensino calcado nas regras não gera questionamentos, as vozes dos alunos são mais facilmente silenciadas, a hierarquia vertical entre professor e aluno é acirrada, pois o primeiro é que, supostamente, detém o conhecimento das regras.

Considerar a língua estrangeira apenas do ponto de vista sistêmico implica passar ao largo dos demais conhecimentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como o conhecimento de mundo e o conhecimento textual. Pode,

¹⁰⁰ Essas intervenções serão aprofundadas no capítulo quatro.

também, acirrar a separação e a distinção entre língua materna e estrangeira apregoada e praticada pelo ensino de línguas nas escolas, ao focar a estrutura e o sistema das línguas como códigos totalmente isolados. Além disso, quando o professor concentra seus esforços no ensino do conhecimento sistêmico da língua, corre o risco de abafar toda e qualquer consideração cultural e ideológica que poderia advir do encontro-confronto com uma língua estrangeira; e de ocultar o envolvimento discursivo que o evento de estar entre línguas poderia provocar; e de ignorar a possibilidade de ressignificação identitária que o ensino-aprendizagem de outra língua pode aportar.

Assim, talvez, o que Amália insiste em perceber como sendo uma não aprendizagem (*eu acho que eles não estão aprendendo*) seja sua resistência em lidar com o fato de que o professor não tem controle sobre seu ensino, que sempre haverá algo que não conseguirá ensinar. A questão é: por que esse algo tem que ser a gramática?

A análise deste recorte reporta a algumas considerações de Haroche (1992) sobre o papel da gramática na coerção dos processos de subjetivação, especialmente na individualização. O objetivo de trazer o trabalho da autora é discutir como a gramática, enquanto uma modalidade de norma, pode servir ao professor de língua estrangeira como um dispositivo de poder e como um mecanismo de produzir homogeneização, desdobrando-se em um aval em favor de quem a domina para sustentar a representação de professor “de verdade”.

Recorrendo a Foucault e suas considerações sobre as técnicas de poder disciplinar, que incidem no sentido de isolar e determinar os indivíduos de forma a individualizá-los cada vez mais, Haroche empreende um estudo em que pretende mostrar como a gramática,¹⁰¹ em especial na França, entre os séculos XIII e XVII, constituiu um discurso privilegiado para as técnicas de coerção e de subjetivação do sujeito, em especial, a individualização. Por individualização entende-se “uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade”, de modo a governá-los e torná-los produtivos (HAROCHE, 1992, p. 21).

A gramática se presta a essa técnica de poder disciplinar ao impor à linguagem um ideal de transparência e de completude no dizer, que preconiza a exigência de

¹⁰¹ A gramática, no trabalho da autora, subentende a sintaxe e a semântica de uma língua, correspondendo, então, ao que está sendo chamado, neste trabalho, de conhecimento sistêmico.

clareza, o apagamento da ambiguidade e a necessidade da determinação. A autora argumenta que uma teoria do sujeito e uma teoria de linguagem subjazem à gramática. A primeira preconiza o sujeito cartesiano, sujeito da razão, do controle e, portanto, controlável. A segunda se apoia na representação de que a linguagem resulta da razão, ou seja, a linguagem reflete o pensamento.

A gramática de Port-Royal visava, justamente, a legislar sobre a língua, de modo a torná-la incorruptível. Origina-se, nessa época, a representação de que a gramática é a arte de falar e escrever corretamente, de que ela é responsável por prescrever as normas para o “bom” uso da língua, por “defendê-la” de máculas causadas pelo “mau” uso e pelos estrangeirismos, pois as regras gramaticais expressariam as operações do pensamento. Também têm sua origem aí as representações de que as línguas mais elaboradas normativamente denotariam povos mais desenvolvidos, uma vez que a gramática de uma língua reflete a lógica que rege o pensamento dos falantes dessa língua (LEBAUD, 2008, informação verbal).¹⁰²

Enquanto dispositivo de poder, portanto, a gramática se interessa por eliminar tudo o que possa representar uma ruptura na linearidade do discurso, exigência da legibilidade, pois, assim fazendo, promove uma homogeneização e pretende conferir ao sujeito uma transparência por meio da exigência do tudo dizer, da explicitação. Incide, ainda, na manutenção da ilusão da completude, ao preconizar que um domínio das regras seria a garantia do “bem” dizer, do falar e escrever corretamente, assim como daria àquele que as domina o status de “mestre de suas palavras” (HAROCHE, 1992, p. 23).

Percebe-se que, segundo essa ótica, a relação do sujeito com a língua é normatizada pela gramática. Ao se apropriar das regras da língua, o falante se tornaria autônomo e responsável pelo discurso que produz (entendido, aqui, unicamente como instância de fala e de escrita) e pela língua que fala e ensina. Neste caso, sujeito e língua encontram-se plenamente dissociados, o que favorece a representação de que o sujeito controla a linguagem e de que esta não passa de um instrumento de comunicação de seus pensamentos, por ela lhe ser externa. Por outro lado, na ilusão do controle e determinação que pensa ter sobre a linguagem, o sujeito não percebe que, de fato,

¹⁰² Consideração feita a partir das anotações sobre a aula proferida em 10/03/2008, como parte da disciplina “Anthropologie de la parole”, ministrada no programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Besançon, Université de Franche-Comté, durante o ano escolar de 2007-2008.

encontra-se assujeitado ao formalismo, que lhe impõe a injunção de “usar” a linguagem unicamente mediante a obediência às suas regras. O sujeito, portanto, encontra-se “livre para se obrigar” (HAROCHE, 1992, p. 69).

Dois desdobramentos se desenham a partir das considerações sobre a normalização propiciada pelo conhecimento sistêmico. O primeiro tem a ver com o *status* que o ilusório domínio desse conhecimento concede ao professor de língua estrangeira; enquanto o segundo se refere à articulação do domínio do conhecimento sistêmico com um reforço no narcisismo dos professores em uma relação pedagógica.

No que concerne ao primeiro desdobramento, a tendência em se privilegiar o ensino do conhecimento sistêmico pode reforçar a representação de que a totalidade da língua pode ser adquirida se suas partes forem assimiladas, contrariando a forte ênfase na interação e na importância da comunicação nos trabalhos sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Percebe-se, no recorte analisado neste tópico, a ausência de indícios que remetam à construção de sentidos que se dá entre enunciadores por meio da linguagem. Antes, a comunicação levaria em conta apenas os *elementos* que respondem pela linearidade, correção, determinação e transparência na linguagem. Em outras palavras, os *elementos* mencionados se limitam àqueles que permitem estabelecer relações no interior do sistema linguístico, ignorando que, para que elas façam sentido, é preciso que se considere a exterioridade do discurso, ou seja, as formações ideológicas, a história, o sujeito, *elementos* esses constitutivos da enunciação em uma língua, mas totalmente silenciados nos recortes.

Ao se representar como detentor das regras da língua, o professor pode se imaginar como aquele capaz de normalizar a comunicação, reforçando o poder que advém desse saber. Paradoxalmente, embora em algumas instâncias o fazer do professor de língua estrangeira aponte para uma prática que promove a horizontalidade, por meio de um ensino voltado para o lúdico, para o prazer, para a amenização das diferenças de *status*, em outras instâncias, esse fazer se volta para o saber estrutural e formal, que acirra a verticalidade das relações e envolve a língua estrangeira em uma roupagem impenetrável e inacessível. Talvez, o ilusório domínio de partes da língua, como o conhecimento sistêmico, represente, para alguns participantes desta pesquisa, uma parcial inscrição discursiva na língua que ensinam, tornando-se essa, possivelmente, a única via de inserção nessa língua outra e a única via pela qual eles poderiam mediar

uma relação dos alunos com esse objeto de saber. Aventurar-se no terreno estável de uma discursividade em outra língua pode ser ameaçador demais.

Quanto ao segundo desdobramento, causa estranhamento o fato de os professores participantes mostrarem tamanho apego ao ensino da estrutura, mesmo mediante os resultados dos questionários de investigação de necessidades dos alunos e a representação de que ensinar uma língua se associa a comunicar-se nessa língua. As “necessidades” dos alunos estariam sendo ignoradas em favor do ensino da *estrutura*. Afinal, a mestria é o lugar da autoridade. Talvez fosse possível pensar, em especial a partir da análise dos recortes 16, 17 e 24, que, para alguns professores, a posição de mestria encontra-se de tal modo investida que ocorre uma “absolutização do lugar”, com a consequente assunção a uma posição rígida e inflexível de ser professor (HOHENDORFF, 1999, p. 56).

Nesse caso, o professor se encontra tão autocentrado que esquece que sua atividade se pauta não só em um saber a ser ensinado, mas também naquele que demanda o saber, nas condições de produção em que se dá esse ensino-aprendizagem, na necessidade de sustentar o desejo do aluno, a fim de que ele construa o conhecimento e dispense o professor. Quem sabe o apego à estrutura indique um narcisismo crônico que assola, muitas vezes, a cena pedagógica, quando o saber é sobrepujado em favor de uma estetização da existência do professor, em que o que importa é a individualidade e a exaltação do próprio eu? Afinal, apoiando-me em Birman (2005), a lógica provida pelo conhecimento sistêmico poderia fornecer ao professor a ilusão da certeza, da garantia de legitimação de sua posição, furtando-o da necessidade de encarar os conflitos e dúvidas que surgem, quando lançamos o olhar para o outro, quando nos embrenhamos na alteridade e nos deparamos com nossa própria falta. A cultura de um narcisismo exagerado na relação pedagógica mata o desejo, pois entre o professor e o aluno se cristaliza uma alienação crônica, sem que haja brecha para que a separação incida e algo de novo aconteça.

Assim, tanto a sedução que se instaura quando o professor denega sua posição de mestria e dissimula sua autoridade por detrás do protótipo do “bonzinho”, do “cara legal”; como a ocupação da posição de professor como aquele que sabe tudo, que detém o saber e se utiliza do aluno para manter seu lugar, impedem que ele invista o objeto de

saber com o desejo, se aproprie de traços desse objeto, incorpore-os ao que já está constituído e (se) assuma (n)a posição de professor de língua estrangeira.

2.3. A efêmera verdade sobre o professor de língua estrangeira

Ao examinar os dizeres dos professores participantes, percebe-se que a imagem de professor “de verdade” se baseia no fazer do professor sobre o objeto de saber, nas atividades que ele é capaz de promover, na sua capacidade de seduzir.

Foi possível perceber uma ressonância discursiva em torno de um ideal de professor, que constitui uma imagem em torno da qual a constituição identitária do professor se constrói. A identificação a essa imagem, no entanto, é relativa e evanescente, constituída pela momentânea apropriação de traços desse ideal, a qual logo é desestabilizada pela falta, que perpassa e move o processo de formação, pelos desvios, atalhos e inesperados caminhos que tomam as — nem sempre coerentes — identificações. Delineia-se uma imagem ideal que, enquanto um construto discursivo, garantiria — àqueles que se identificam e se subjetivam a ela — uma certa apropriação da posição de professor de língua estrangeira, pois o ideal é validado e reconhecido pelo discurso científico, pelas instituições e pela sociedade como um discurso com efeito de verdade.

Como consequência, aqueles que mais se aproximam dessa imagem ideal talvez sejam mais reconhecidos e validados como professores de língua estrangeira. Entretanto, a imagem de professor de língua estrangeira “de verdade”, embora pareça coesa e consistente, pode, a qualquer momento, sofrer abalos e desvelar sua face de ilusão, porque nenhum ideal e nenhuma verdade são tão completos e plenos assim. Paralelamente ao discurso de professor “de verdade”, delineia-se, no *corpus* desta pesquisa, um discurso da falta, resultante dos embates que os professores enfrentam na contingência da prática. Por vezes, esse discurso sinaliza um sentimento de desabilitação e de desapropriação da posição de professor, em torno do qual se desenha a imagem de professor “de mentirinha”, discutida no capítulo que segue.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

“DE MENTIRINHA”

“Por nossa posição de sujeito, sempre seremos responsáveis. Que chamem a isso como quiserem, terrorismo.”

Lacan¹⁰³

O discurso da falta mencionado no capítulo anterior reporta ao trabalho de Baghin-Spinelli (2002), que discutiu os processos de constituição identitária de professores brasileiros de inglês, em formação pré-serviço, nas práticas de ensino de cursos de Letras. Segundo a autora, esse discurso se delineia nas operações de comparação entre o povo brasileiro e o nativo anglófono e suas respectivas línguas. Como resultado, surge uma construção dicotômica de onde emergem sentidos, que associam os professores brasileiros e sua língua dita materna a um estado de permanente falta em relação ao nativo e à sua língua, que é a língua que os professores devem, supostamente, ensinar. A falta é ressentida em relação a uma imagem completa e ideal conferida ao nativo e à sua língua, essa reputada como superior e mais valorizada.

Uma análise acurada dos dizeres dos participantes da presente pesquisa mostrou que o discurso da falta permanece presente nos dizeres dos professores participantes do curso de formação contínua. Entretanto, além da comparação em relação ao nativo estrangeiro, detectada no trabalho de Baghin-Spinelli, essa comparação se dá também em relação à construção do ideal de professor “de verdade”, discutido no capítulo anterior. A não correspondência entre a imagem que faz de si mesmo e a imagem ideal, considerada “de verdade”, acarreta a representação de um professor de língua estrangeira “de mentirinha”. Não se trata de um discurso que se encontra em oposição ao ideal “de verdade”, mas, sim, de um discurso que se imbrica com aquele, um consistindo a outra face do outro na constituição identitária dos participantes desta pesquisa.

O objetivo deste capítulo é problematizar o discurso da falta e sua incidência na constituição identitária dos professores participantes, atentando para os outros discursos

¹⁰³ LACAN, *Escritos*, p 873.

que o produzem e para os sentidos que aquele discurso produz. O capítulo está dividido em dois subeixos temáticos estabelecidos mediante a recorrência de dois temas, em torno dos quais se desenrola o discurso da falta: o adiamento de uma tomada de posição em relação à falta e a falta percebida como algo real. Os temas não se dissociam, pelo contrário, se imbricam de tal forma que, na maior parte das vezes, se torna arriscado abordá-los em espaços diferentes. Entretanto, por consistirem em ressonâncias discursivas, que marcam duas matrizes de sentido no discurso da falta, bem como para facilitar o acompanhamento dos resultados de análise, optei por problematizá-los em dois tópicos separados.

3.1. O constante adiamento de uma tomada de posição

Para iniciar as considerações sobre a análise desse tema, atente-se para o seguinte recorte:

25. (DP1) DENISE: *esse planejamento/ eu tento fazer outras coisas/ e aí eu fico assim muito angustiada porque eu tava muito tempo na mesma/ dando os mesmos tópicos né/ e aí se eu não avanço aí eu volto e aí eu fico/ e isso gera muita angústia/ [...] E aí então/ essa/ essas discrepâncias né/ geram muita angústia e a/ sabe/ eu tenho muita expectativa que o curso me ajude a superar isso/ a montar o meu/ planejamento/ levar/ ser uma coisa séria mesmo sabe/ porque aí eu fico/ fico pensando nessa coisa né/ vou pra escola todo o dia dar aula né/ e/ e meio que brincar de dar aula de inglês né/ você não tá fazendo uma coisa séria sabe/ passar um texto na lousa e/ sabe/ qualquer um pode fazer isso né/ eu queria fazer uma coisa séria né/ pra eu me realizar profissionalmente/ pra mim não ser como um/ cabo né//*

Esse recorte chama a atenção pelo sentimento de desapropriação da posição de professor que a materialidade linguística permite entrever.

Ressalto, primeiramente, uma recorrência da expressão *coisa séria* e a expressão que justifica o fio condutor deste capítulo: *brincar de dar aula*.

A repetição da expressão *coisa séria* se dá mediante a regência de dois verbos diferentes: ser (*ser uma coisa séria*) e fazer (*fazer uma coisa séria*). Uma leitura superficial do recorte poderia levar à interpretação de que ambas possuem o mesmo referente: a prática da professora participante. Ressalvo que a prática, neste trabalho, é entendida não somente como as ações do professor durante a aula, mas, também, como o planejamento do professor, as decisões que tem que tomar e as escolhas que precisa fazer antes e depois do evento que se desenrola em sala de aula.

Observe-se que, na primeira vez em que aparece, a expressão está próxima à palavra *planejamento* e parece se referir a ele (*a montar o meu/ planejamento/ levar/ ser uma coisa séria*). Além disso, uma relação de correferencialidade parece se construir por meio dos anafóricos *essas* (*essas discrepâncias*) e *isso* (*me ajude a superar isso*), aos quais se reporta a expressão *coisa séria*. Pouco antes,¹⁰⁴ Denise contava que, na escola em que trabalhava, os professores eram incentivados a considerar o planejamento anual obrigatório como algo *pró-forma*, uma vez que eles apenas alteravam o ano escolar e procediam a um *copiar e colar* os planejamentos anteriores (palavras dela), sem reflexão, sem autoria. Ela havia assumido as turmas no ano anterior e o planejamento havia sido feito por outro professor, que ela nem conhecia. A percepção das *discrepâncias* entre o esperado pelo sistema escolar, materializado pelo planejamento escolar, e o realizado por ela parece ser geradora do sentimento de *angústia*, de inércia (*eu não avanço*), o que parece ser, realmente, uma *coisa séria* e a prática da professora não ser tão *séria* assim.

A mesma referencialidade poderia ser indiciada pelo próprio verbo *fazer*, uma vez que, nessa expressão (*fazer uma coisa séria*), fica implícita a insatisfação quanto à prática de *passar um texto na lousa*, que *qualquer um* pode fazer. Não é preciso ser “professora” para realizar o que Denise fazia.

Entretanto, como as palavras não possuem um sentido único, bem como a enunciação sempre pode abrir espaço para brechas pelas quais os sentidos deslizam, note-se que a regra do paralelismo sintático abre a possibilidade para outro gesto de interpretação quanto ao *ser/fazer uma coisa séria*. Na oração em que a expressão aparece, a mesma pode estar relacionada ao verbo *ajudar*: *tenho muita expectativa que o curso me ajude a superar isso* (a angústia pela aludida discrepância), *a montar o planejamento, a ser uma coisa séria mesmo* (talvez ser uma professora “de verdade”?).

Esse gesto de interpretação pretende abordar a expressão professor “de mentirinha”. A *coisa séria* que Denise parece tocar ao falar de si remete ao discurso do ideal de professor de língua estrangeira, um professor “de verdade”, com as características já discutidas no capítulo anterior. Trata-se de um imaginário apoiado em discursos reconhecidos, abalizados, valorizados socialmente e, portanto, com efeitos de verdade (FOUCAULT, [1973]2001, [1976]1994; NIETZSCHE, [1873] 2005). Por

¹⁰⁴ Não trouxe essa parte do recorte por ser muito longa e apenas importar para contextualizar a natureza do incômodo de Denise.

serem desse modo reconhecidos, esses discursos habilitariam aqueles que neles se inscrevem a serem reconhecidos, das/em suas posições enunciativas, como sendo “de verdade”.

Em contrapartida, estaria a imagem que Denise introduz pela expressão *brincar de dar aula de inglês*, que alude a um fazer não condizente com aquele do professor “de verdade”. *Passar um texto na lousa* não é uma atitude reconhecida pela participante como sendo algo que marca a posição de professor de língua estrangeira. *Brincar de dar aula de inglês* talvez seja a materialização no discurso do professor de língua estrangeira de um traço daquilo que Nietzsche ([1873]2005) pondera quanto à mentira: um mecanismo pelo qual alguém faz parecer real aquilo que é irreal. Em outras palavras, Denise, como tantos outros professores de língua estrangeira, em muitos momentos, experimenta uma ocupação dessa posição como se fosse uma ocupação “de mentirinha”, um fazer parecer que é professora, quando, muitas vezes, talvez não se sinta como tal (e não ocupe essa posição). Daí, provavelmente, decorra um dos sentidos possíveis à metáfora do *cabo*, presente no recorte.

Em uma relação pedagógica, o professor é colocado na posição de mediador entre o saber e aquele que o demanda. Nesse sentido, Natanson (2003, p. 8) assinala que há um desejo implícito na posição de mestre que se refere tanto à transmissão e reprodução da cultura, do saber que o professor enverga, como à reprodução de uma imagem, à perpetuação de um modelo, à inscrição da sua marca de mestre naquele que está sob seus cuidados. Esse desejo dá conta de uma certa paternidade intelectual que permeia a mestria. A mestria, nesse sentido, envolve um poder que se exerce em nome do saber, calcado sobre um desejo de deixar uma marca, exercer um domínio, gerir o desejo do outro para fazê-lo semelhante.¹⁰⁵

Nesse sentido, levando-se em conta a triangulação pedagógica e interpretando a metáfora criada por Denise na linha da hierarquia militar, o professor estaria mais para capitão do que para *cabo*: subordinado às diretrizes de ensino e às esferas administrativas pedagógicas, uma vez que as relações humanas estão permeadas por um jogo constante de poder-saber (FOUCAULT, [1979]2005), porém investido de um

¹⁰⁵ Lembro, entretanto, que, em uma relação pedagógica que se proponha a construir e a ressignificar o saber, em vez de repeti-lo, é preciso que o desejo de fazer idem com o aluno, como se este fosse um objeto narcísico, abra espaço para a diferença, a fim de que o desejo se desloque para o saber que está em jogo na relação.

poder e de uma “patente” mais valorizada do que aquela a ele atribuída por Denise. Chamo a atenção para o fato de que esse é apenas um dos muitos gestos de interpretação que essa metáfora pode convocar, uma vez que poderíamos pensar no cabo como um instrumento usado para manejar algo, como um condutor para transmitir algo, enfim, vários outros sentidos podem ser ativados. Entretanto, parece ser uma constante, na deriva de sentidos implícita na metáfora, a imagem que associa o cabo a um elemento intermediário, que depende de outros para executar uma ação e, conseqüentemente, não pode ser responsabilizado por seus atos.

A título de ilustração do gesto de interpretação da metáfora no dizer de Denise, lembro que a figura de capitão associada ao professor é algo que perpassa o imaginário, como representado no filme “Sociedade dos poetas mortos”,¹⁰⁶ em que os alunos, seduzidos pelo professor e pelo modo como este apresentava o saber em jogo, se valeram do poema de Walt Whitman e passaram a se referir ao professor como “my captain”, o respeitado capitão de um navio que conduz seus marinheiros com segurança até o porto à custa de sua vida.

A valorização do professor e de seu papel, inclusive, é uma tônica no discurso da pedagogia crítica e da formação contínua, por meio, dentre outros fatores, da importância atribuída à autonomia, tanto do professor como do aluno. Apesar de bastante debatida, pode-se dizer que a noção de autonomia, conforme defendida no discurso da pedagogia crítica, pressupõe a capacidade e o direito do professor de tomar decisões quanto às tarefas didáticas relacionadas à prática de sala de aula, assim como decisões e ações relativas ao planejamento, elaboração e implantação de uma ação educacional mais ampla (CELANI, 2003; SCHÖN, 2000). Essa autonomia, inclusive, é ratificada pelo curso de formação contínua observado, o que é indiciado por meio do enunciado de uma professora ministrante, coletado em uma nota de campo: *em nenhum outro lugar o professor é mais livre para decidir do que na sala de aula de uma escola pública*.

Embora a noção de autonomia sirva, muitas vezes, para disfarçar certas relações de poder-saber características do campo pedagógico (CORACINI, 2003e), ela produz sentidos que conferem ao professor uma responsabilidade que o habilitaria a ocupar

¹⁰⁶ Título em inglês “Dead poets society”, dirigido por Peter Weir, EUA, 1989; WHITMAN, Walt. [1865] *O captain, my captain*. In: <<http://www.answers.com/topic/o-captain-my-captain>>. Acesso em 13 nov. 2009.

uma posição hierárquica superior àquela prevista por Denise em sua metáfora. Tal responsabilidade não vem apenas como um privilégio; antes, está acompanhada de um grande peso, uma vez que tomar decisões implica responsabilizar-se por elas.

Mas haveria possibilidade de um professor se sentir no comando de sua ação e de seus “comandados”,¹⁰⁷ se ele não é (e não se coloca como) o responsável pelo seu planejamento, se suas ações não são identificadas como as de um professor, se ele questiona seu saber e se ele não se reconhece na designação que o diferencia de outros professores – de língua estrangeira –, como é o caso do próximo recorte?

26. (Q) DENISE: *Eu gostaria de desenvolver a capacidade de eleger tópicos relevantes e significativos. E também de desenvolver uma didática para atingir meus alunos primeiramente e para eu sentir que estou realmente ensinando inglês.*

Embora seja proveniente de outro instrumento de pesquisa (o questionário de apresentação), esse recorte parece retomar o que Denise, no depoimento, pressupõe como sendo *uma coisa séria*, para o professor de língua estrangeira. Trata-se de ações sobre o objeto, tais como *eleger tópicos relevantes e significativos, desenvolver a didática, atingir os alunos*. Percebe-se que as faltas das quais Denise se ressente, nesse recorte, se referem a traços da imagem de professor “de verdade”, que pressupõem a necessidade de saber agir sobre o objeto de saber para que se possa atingir o aluno.

Entretanto, observa-se, nesse recorte, assim como no anterior, um adiamento da tomada de responsabilidade pela posição de professor que se ocupa. É recorrente o sentido de que o professor nutre uma expectativa em relação à possibilidade de que, no futuro, ele se *realize profissionalmente, seja uma coisa séria* (recorte 25), seja um professor de inglês (*para eu sentir que estou realmente ensinando inglês* – recorte 26). A expectativa, no recorte 26, advém do uso do verbo “querer” no futuro do pretérito, que produz o sentido de um desejo por algo que não se desfruta no presente, mas que espera ser satisfeito no futuro.

É preciso ressaltar que ambos os recortes provêm de respostas para perguntas que tocam as expectativas dos professores participantes quanto ao curso de formação

¹⁰⁷ Embora a palavra “comandados” possa ser vinculada a sentidos de sujeição e assujeitamento, relembro que o poder carrega em si uma dimensão criativa e emancipatória, mediante a qual se produz conhecimento e resistência e, conseqüentemente, a possibilidade de mobilidade nas posições ocupadas pelos sujeitos.

contínua, o que poderia configurar um direcionamento das respostas. No depoimento, a pergunta que lancei, como pesquisadora, foi: “Que expectativas você tem sobre o curso que você está começando?”; e no questionário: “Que aspectos você gostaria de desenvolver para ser um professor ainda melhor? O quê? Por quê?”. Perceba-se que, no depoimento, há a conjectura, na pergunta elaborada, de que o curso poderá contribuir, de alguma forma, na vida profissional dos participantes. Por sua vez, na pergunta lançada pelo questionário proposto pelo curso de formação contínua, já foi problematizado o pressuposto de que sempre haverá algo que o professor deverá melhorar. Sendo o curso de formação contínua aquele que demanda do professor que áreas precisam ser melhoradas, o curso parece funcionar exatamente na lacuna que os professores participantes percebem como faltando para serem completos. O significante que caracteriza o curso de formação (“contínua”) sugere exatamente que há sempre algo a ser trabalhado, melhorado, aperfeiçoado.

3.1.2. A adesão a um modelo como um possível tamponamento da falta

Os contextos de formação de professores parecem se prestar a ser/construir modelos, e, como tais, comparecem com a segurança das metodologias, que apontam um norte a seguir; a sistematização, que impõe regras e parâmetros; ou seja, a “verdade” — sempre provisória — sobre o processo de ensino-aprendizagem que o professor busca para tamponar a falta de técnicas, de didática, de teorias, de metodologias, de novas tecnologias; um deslizar metonímico que parece não ter fim. O ideal a ser alcançado parece ser um ponto significativo na constituição profissional de todo professor. Entretanto, diante da contingência da prática, o ideal sempre se apresentará distante, inatingível. A “verdade” do discurso da ciência, então, mostra sua face inconsistente, uma vez que não há verdade capaz de dar conta de representar a realidade.

No entanto, ao falar das expectativas que têm em relação ao curso, os participantes falam também do que esperam alcançar como professores e na sua prática. Observe-se a ênfase dada ao aspecto técnico percebido como faltante na prática dos professores:

27. (Q) RENATA: *Acredito que este curso me ajudará a desenvolver técnicas para superar estes problemas (excesso de alunos por turma e falta de material didático gratuito).*

28. (DP1) RENATA: *eu espero que o curso me ajude realmente a me dar mais estratégias porque ficar dando aula nesse jeito/ nessas condições/ muito difícil/ viu//*

Nesses recortes, as *técnicas* e *estratégias* são reputadas como possíveis e desejadas soluções para os problemas comumente enfrentados em sala de aula e para a dificuldade do professor em contorná-los. O discurso do tecnicismo aplicado à pedagogia parece suscitar os sentidos de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser o mais isento possível de subjetividade; que quanto mais objetivo, planejado, organizado for o processo, mais sucesso e eficiência ele vai produzir. A ênfase, novamente, não está no professor, no aluno ou no saber, mas no fazer, no agir, nos meios usados para alcançar os fins.

Outro sentido que advém por meio do discurso do tecnicismo é a valorização da figura do especialista, que seria aquele responsável por dizer que “ações”, “técnicas”, “estratégias” ou materiais didáticos seriam mais apropriados para determinada situação de ensino. O professor parece ter cedido seu lugar para essa figura, tornando-se, muitas vezes, apenas o receptáculo e o manipulador das “novas” técnicas e materiais elaborados, que, às vezes, são transmitidos a ele. Na ausência do material didático (como no recorte 27) ou de técnicas mais “inovadoras”, o professor se sente em “falta”, não parece ser capaz de contornar os problemas e tentar, por ele mesmo, “inovar” e “inventar” uma saída para as *condições* difíceis.

Pergunto-me, neste ponto, se a dificuldade do professor em se desalienar da posição de receptáculo de técnicas e materiais pedagógicos não se deve, em parte, à outra alienação, a saber, aos modelos de ensino-aprendizagem propagados na formação pré-serviço e à representação do que seja ensinar-aprender uma língua estrangeira, fortemente associada ao que é promovido nas escolas de idiomas (OLIVEIRA e MOTA, 2003; GRIGOLETTO, 2003). A esse respeito, trago os recortes seguintes:

29. (DP2) AMÁLIA: [...] na faculdade/ quando eu tive o último ano de didática/ didática da língua inglesa/ ela falou/ vocês tem que trabalhar (as quatro habilidades)/ e a/ a professora que é a R. (nome da professora ministrante de um dos módulos)/ falou que não tem problema/ que nós podemos mas não é uma obrigação/ e lá foi dito pra mim que era uma obrigatoriedade// e no curso de/ eu já lecionei no curso de/ de línguas/ no curso de línguas é assim/ é obrigatório pra ele até/ aprender tudo né/ e eu acho que não é tão TÃO assim não/ agora eu já não vejo assim/

30. (PE1) JORGE: Para obter uma satisfação pessoal e profissional, matriculei-me num curso de inglês X (nome do curso) quando trabalhava pela prefeitura XX. Tornei-me um educador mais seguro e criativo. Matriculei-me em seguida na ZX (nome de outro curso reputado como o “melhor”) e foi melhor ainda.

No dizer de Amália, mediante um discurso prescritivo (*vocês têm que trabalhar, a obrigatoriedade*), a formação pré-serviço apresenta o trabalho com as quatro modalidades como aquele capaz de promover o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O mesmo acontece nos cursos de *línguas*. O modelo que impera nos cursos de idiomas, hoje em dia, é o ensino comunicativo, pensado para um determinado contexto — número reduzido de alunos pagantes —, que prioriza as quatro habilidades, as aulas dinâmicas, com abundância de recursos tecnológicos. Note-se a valorização conferida ao ensino-aprendizagem verificado nos cursos de idiomas por meio da representação de que ali se aprende *tudo* da língua (*pra ele até/ aprender tudo né*). Na mesma direção, a valorização se verifica pelo imaginário de que somente fazendo um curso de idiomas alguém pode “satisfazer-se pessoal e profissionalmente” (recorte 30). Em outras palavras, o curso de idiomas é tido como aquele que “habilita” alguém a se tornar um professor *mais seguro e criativo* e um espaço institucional reputado como capaz de promover uma aprendizagem completa da língua. Esse imaginário é endossado pelo curso de formação contínua que tem como proposta que os participantes sejam, primeiramente, aprovados por um instituto de idiomas.

Por meio do contraponto dessa representação, constrói-se o sentido de que outros espaços institucionais, como a escola, a faculdade, não são capazes de promover um ensino-aprendizagem “tão” eficaz. Consequentemente, o professor de língua estrangeira que atua nesses espaços estaria em falta com relação ao que é promovido e imaginado como constituindo uma aprendizagem “total”. A contraposição de imagens que se constrói mediante o “tudo” que se pensa ensinar e aprender no curso de idiomas,

comparado ao “pouco” da escola, parece contribuir na manutenção da imagem de que o professor que aí atua é um professor “de mentirinha”.

Significativo é apontar que, em ambos os recortes, o discurso da formação pré-serviço é desbancado em favor da identificação a um outro discurso. No recorte 29, nota-se que é a voz de uma das professoras ministrantes do curso de formação contínua que flexibiliza a *obrigatoriedade* de trabalhar as quatro habilidades, uma ação anteriormente concebida como regra para o professor de língua estrangeira, por meio da voz da formação pré-serviço. Entretanto, encontra-se implícita na flexibilização uma prescrição, pois o verbo “poder” carrega em si a possibilidade de modalização deôntica e epistêmica, permitindo que, em um mesmo verbo, se mesquem tanto o dever como a possibilidade (COSTA, 2009). Em outras palavras, no dizer da participante sobre o discurso do curso de formação, encontra-se a busca pela permissão deste para que ela possa se isentar da *obrigatoriedade* de ensinar as quatro habilidades, bem como pela orientação prescritiva de como ela deve ensinar. No recorte 30, por sua vez, o curso de idiomas é dito como o responsável por aumentar a segurança e a criatividade do professor. Parece ser possível sugerir que, para alguns professores, a rede discursiva na qual sua constituição identitária está ancorada é tão frágil que eles se descolam do ponto em que estavam e se colam a outro sem questionamentos.

Retomando o modelo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira verificado nos cursos de idioma, ele parece constituir uma experiência que o professor deseja reproduzir, ainda que, por vezes, não tenha passado por ela, anteriormente. Entretanto, diante da impossibilidade de repetir, na prática, o modelo das aulas ditas comunicativas, o professor pode ficar imobilizado e achar que não está ensinando nada. O ensino fica, assim, adiado para quando o professor encontrar a técnica e a estratégia adequadas e tiver as condições e os materiais apropriados, como se percebe no recorte 28. Note-se, nesse recorte, que o uso do pronome “*nesse*” no lugar do pronome “*desse*”, que seria esperado no enunciado: “*porque ficar dando aula nesse jeito/ nessas condições/ muito difícil/ viu//*”, parece configurar um deslize no dizer de Renata. Por meio dessa brecha no dizer, abre-se espaço para um gesto de interpretação que sugere que as expectativas de Renata, em relação ao curso de formação contínua, se dão na direção de que o mesmo tenha alguma interferência tanto na prática da professora (*desse jeito*), ensinando-lhe *estratégias* de ensino, como no contexto em que atua (*nesse jeito, nessas*

condições). Assim, o *jeito* e *as condições* se refeririam à dificuldade de a professora adaptar sua prática a uma contingência, considerada não “ideal” para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O mesmo parece ser possível verificar no recorte seguinte:

31. (DPI) MÉRCIA: eles (o curso de idiomas que faz parte do programa de formação contínua) têm um trabalho/ diferenciado/ eu acho/ já por começar o material deles que é muito prazeroso né/ era bom se nós tivéssemos na escola pública um material/ pra começar a gente já não tem/ livro didático na escola pública não chega nunca// e eles têm um material que é deles mesmo né/ o número de alunos é bastante reduzido/ aí tem os recursos do computador/ tem o recurso do vídeo né/ que faz/ e o fato dela promover a conversação em sala né/ porque eles têm todo um treinamento pra aquilo/ então/ eu vi assim/ eu consegui/ lógico que não cem por cento/ mas eu consegui melhorar um POUQUINHO na sala de aula/ [...] eu sei que eu tenho que aprender MUITO me falta MUITA coisa mesmo mas eu estou lutando pra que isso seja/ sabe/ melhorado na sala de aula/

A tônica, nesse recorte, parece ser a comparação implícita na contraposição entre “o que o outro tem que eu não tenho”, que se estabelece no jogo entre a indeterminação do sujeito por meio da terceira pessoa do plural “eles”, referente aos cursos de idiomas, e por meio dos pronomes *nós* e *a gente*, referentes aos professores da educação básica pública. O outro parece ter tudo o que falta ao professor para que a tarefa de ensinar se dê — o material, a tecnologia, o número de alunos, o treinamento —, de acordo com o que se imagina ser ensinar-aprender uma língua estrangeira: *promover a conversação*. Diante do tamanho e da completude que caracterizam a imagem desse outro, pode-se entender por que sempre falta tanto ao professor. Qualquer “melhora” sempre é percebida como sendo *pouquinha*, frente ao muito que resta para se assemelhar ao ideal implícito nos cursos de formação contínua, que pretendem preencher a falta de teorias, metodologias, técnicas e estratégias, reputada aos professores. Coracini (2003c, p. 196) comenta essa orientação dos processos de formação contínua dizendo:

Ora, tal atitude garante a continuidade de um ciclo sem fim, já que a falta é constitutiva e, por isso mesmo, nunca está onde pensamos que ela está: como consequência, a todo preenchimento corresponde a emergência de nova falta.

Percebe-se, portanto, uma dupla alienação em relação à qual o discurso da falta se esgueira: a alienação a um discurso da ciência, que pressupõe que sempre há uma

falta no professor a ser suprida mediante novas técnicas, novas metodologias; e a alienação aos modelos, que povoam o imaginário do professor, sobre o que é ensinar-aprender língua estrangeira. É significativo ressaltar que os modelos são construídos não só a partir das experiências de aprendizagem dos professores, mas também a partir de traços do discurso das teorias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que configura uma incidência do discurso da ciência nos modelos sobre ensinar-aprender língua estrangeira.

A tônica do discurso de vários dos professores participantes desta pesquisa reside em esperar que alguém venha transformá-los em uma “*coisa séria*”, livrá-los da “brincadeira” de ser professor, fornecer-lhes as “receitas” que remediariam os problemas — como se isso acontecesse em um passe de mágica, fosse obra exclusiva de um terceiro e não demandasse uma tomada de posição do sujeito em relação ao lugar discursivo que ocupa... Semelhantemente aos diálogos travados pelos personagens da peça de Samuel Becket¹⁰⁸ (Estragon e Vladimir) que esperavam um certo Godot com traços messiânicos, que lhes diria o que fazer, como agir frente aos seus problemas, alguns professores participantes parecem eleger um Godot particular, delineando-se o cenário problematizado na citação a seguir:

Tal qual Estragon e Vladimir, muitos daqueles de quem se esperaria a construção de saídas criativas para os impasses de todos os dias transferem a responsabilidade que não conseguem assumir para terceiros e esperam que eles, tal qual Godot, que não veio e não virá, lhes ensinem como educar, como pesquisar, como ler e como escrever (WOKSHOPP GEPPEP, 2008).

A falta de que se trata, nesses casos, é da ordem de uma construção imaginária, que, enquanto tal, se apresenta como uma imagem plena, com pouco ou nenhum espaço para que o sujeito, em seu caráter desejante, seja invocado. Pelo contrário, a falta parece ser facilmente tamponada por uma “verdade” que se apresente tão plena como a imagem da falta. Pura ilusão!

3.2. Sobre a falta da língua: “será que eu sirvo pra professora?”

O segundo tema em torno do qual o significante “falta” se articula é a falta da língua. Esclareço, de antemão, que o título deste tópico foi composto a partir de extratos

¹⁰⁸ BECKETT, Samuel. (1953). *Esperando Godot*. São Paulo: Cosac Naïf, 2005.

do dizer dos participantes desta pesquisa e pretende apontar para dois sentidos recorrentes no discurso da falta.

O primeiro se refere à avaliação que os participantes empreendem de sua competência oral-enunciativa¹⁰⁹ em relação a uma imagem ideal de falante — esta discutida quando da questão do domínio, abordada no capítulo anterior. Uma vez que a perspectiva teórica à qual este trabalho se filia encara o domínio como da ordem de uma ilusão, de uma utopia, a pergunta que perfaz o subtítulo deste tópico aludiria ao desejo de completude, ao eterno esperar que, um dia, o professor conseguisse atingir o domínio da língua e, então, se tornasse “de verdade”.

O segundo sentido remonta ao sentimento de desabilitação que a falta da língua, percebida como algo factual, causa àqueles que ocupam a posição de professor. Nesse sentido, a pergunta se presta a dirigir a análise para os sentidos que emergem do discurso da falta da língua em relação aos modos de ocupação da posição de professor de língua estrangeira.

3.2.1. A falta da língua na perpetuação do adiamento

Uma ressonância discursiva observada nos dizeres dos participantes é a articulação da falta da língua com o sentimento de insegurança que caracteriza o modo como alguns deles ocupam a posição de professor de língua estrangeira, como pode ser percebido nos seguintes recortes:

32. (PE1) JORGE: *Quando comecei a lecionar, tinha certa insegurança, pois tinha medo que os alunos me bombardeassem com perguntas e que eu não soubesse respondê-las.*
33. (DP1) MÉRCIA: *eu queria ter mais segurança sabe/ em/ em ter domínio mesmo da língua pra eu poder trabalhar com os meus alunos da maneira que eu gostaria de trabalhar/ ainda tá faltando MUITO/ sabe/*
34. (Q) MÉRCIA: *Gostaria de dominar a língua estrangeira (inglês) fala e escrita, assim poderia ser uma professora melhor.*

¹⁰⁹ Esclareço que, neste tópico, apoio-me no trabalho de Guimarães de Castro (2008) ao usar o termo competência oral enunciativa, para remeter a uma habilidade desejada pelo aprendiz de língua estrangeira no estabelecimento de uma interlocução com outro falante da língua outra, capaz de produzir efeitos de sentido por meio dessa língua, de forma a não privilegiar a acuidade, mas sim o evento da tomada oral da palavra em língua estrangeira.

Perceba-se, nos recortes 32 e 33, que o sentimento de insegurança se alia à falta do domínio da língua, ao medo de falhar em relação às expectativas dos alunos. Em especial, observe-se, no recorte 33, o sentido de acréscimo que advém pelo advérbio *mais* aliado ao substantivo *segurança* e pelo senso de algo factual conferido pelo advérbio *mesmo* que sucede o substantivo *domínio*: combinações que permitem pensar que Mércia já desfrutava de um saber sobre a língua que ensina e que esse saber lhe conferia certa segurança. Entretanto, esse saber não é representado como suficiente. O que é ansiado e buscado no curso de formação contínua (conforme sinalizado na resposta ao questionário inicial, recorte 34, que perguntava o que seria preciso desenvolver para que o professor fosse “ainda melhor”) é o domínio da língua estrangeira.

Chama a atenção, porém, a percepção que a professora tem de sua falta. Pela resposta trazida no recorte 34, Mércia declara que o que lhe falta é a fala e a escrita. Se retomarmos a análise empreendida no capítulo anterior — que aponta que, a fim de dominar o objeto de saber língua estrangeira, este sofre uma operação de fragmentação em partes, sendo uma delas a divisão da língua em quatro habilidades (como se referem os professores) —, Mércia já dominava 50% do objeto, ou seja, ler e ouvir. A meu ver, esse percentual não representa tão pouco assim, mas a ênfase conferida à entonação do advérbio *muito* (marcada, na transcrição, por meio das letras em caixa alta) permite constatar que a falta não segue a lógica da matemática, ou seja, que a falta experimentada por Mércia é muito maior do que ela consegue racionalmente perceber e que a fala e a escrita — habilidades de produção — são mais valorizadas do que a leitura e a audição, ou seja, do que as habilidades de compreensão.

É possível notar, no dizer de Mércia, um funcionamento interdiscursivo que aponta para traços de uma tradicional classificação feita por alguns autores da Linguística Aplicada (em especial, destaco HARMER, 1983), que classificam as habilidades comunicativas em receptivas (leitura e audição) e produtivas (fala e escrita). Embora o discurso das metodologias de ensino-aprendizagem de línguas preconize que as habilidades devam ser desenvolvidas conjuntamente, parece haver um certo consenso, na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, quanto à priorização de um *input* compreensivo que sirva como base para que o processo de aprendizagem se

dê. Assim, haveria uma priorização das habilidades receptivas para que as produtivas pudessem ser desenvolvidas.

Ora, se a representação de saber uma língua estrangeira se constrói, em parte, em torno da imagem do domínio dessa língua, a fragmentação da língua em habilidades, ao mesmo tempo em que serve para sustentar essa imagem, faz com que ela se mantenha inatingível, pois o “domínio” das tais habilidades produtivas parece ser sempre da ordem do futuro. Além disso, percebe-se um imaginário que liga o saber uma língua a dar provas desse saber, o que, no dizer de Mércia, diz respeito às habilidades produtivas: “produzir” a comunicação na língua estrangeira seria um sinal de que o professor sabe o que pretende ensinar.

A primazia da competência oral-enunciativa sobre a competência escrita no ensino-aprendizagem de língua estrangeira remonta ao método direto. O recorte retoma alguns trabalhos sobre a valorização da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a representação de que saber uma língua outra é falar essa língua (GUILHERME DE CASTRO, 2004). A esse respeito, observe-se o recorte abaixo:

35. (DP1) MÉRCIA: *eu tô procurando ainda no inglês/ uma coisa que eu não encontrei ainda e eu não sei o que é exatamente/ eu sinto que eu ainda não sou a professora de inglês/ entendeu//*

P: Por quê?

M: Eu não sei se é porque eu não consigo falar fluentemente/ eu tenho medo/ eu vejo assim o montante de vocabulário que eu tenho quando eu tô lidando com os textos com as músicas/ né/ assim/ vou muito pouco ao dicionário/ mas se alguém vir conversar comigo em inglês/ trava/ então assim tá faltando uma coisa/ que eu ainda não sei o que é/ sabe/

Ao mesmo tempo em que a falta comparece nesse recorte como um mote para o adiamento de uma tomada da palavra na língua estrangeira, ela é percebida como um fato na prática da professora. Quanto ao primeiro sentido, chamo a atenção para o gerúndio, que marca os verbos enunciados, e para a recorrência do advérbio *ainda*, nas expressões que aludem à falta: *eu tô procurando*, *tá faltando*. O gerúndio confere ao enunciado o sentido de continuidade, de uma ação inacabada. Uma ocorrência do advérbio *ainda* parece merecer uma análise mais atenta, devido aos sentidos produzidos sobre o evento que ele adia: *eu sinto que eu ainda não sou a professora de inglês*. Esse advérbio indicia uma ação ou estado de coisas que deveria ter acontecido, ao mesmo tempo em que marca o prolongamento de algo que deveria ter acabado (CORACINI,

1981). Logo, o sentido que se produz no enunciado é o de que a participante, no momento da enunciação, já deveria ser uma professora de inglês, e que, embora não se veja, ainda, como tal, não perdeu as esperanças. O artigo definido que antecede o substantivo “professora” acrescenta sentidos a ele e funciona como adjetivo: não se trata de uma professora qualquer, mas, de uma professora específica, talvez, a professora idealizada, aquela que “domina” a língua, que *fala fluentemente*. Não que ela não tenha certa competência enunciativa na língua que ensina, uma vez que ela reconhece não ter dificuldades com a leitura, com o vocabulário; o que lhe falta é a competência oral-enunciativa, que a faz *travar*.

Em direção semelhante, porém, mais contundentemente, encontra-se o recorte a seguir:

36. (DP1) DENISE:

P: Quais foram seus/ comenta pra mim um pouco dos seus sucessos e dos seus insucessos? O que você tem a dizer assim sobre a sua história de aprendizagem com o inglês?

D: O sucesso? O sucesso pra mim eu vejo a parte de/ de/ de speaking mesmo né/ eu tô/ acho que não só eu mas a maioria do/ dos estudantes né/ tem essa parte travada né/ porque não sabe/ não é trabalhado muito né/ não tem/ o tempo não é/ não é suficiente né/ pra trabalhar essa parte né/ então/ eu acho que/ sabe/ leitura escrita entender/ entender eu entendo muito bem/ mas o problema é falar né/ sabe/ falar fluentemente não falo.

P: Um-hum/ e você acha isso importante pra dar/ pra sua prática como professora de inglês? Ou não?

D: [...] eu acho que não é TÃO importante pra dar aulas de inglês né/ pro nível que eu dou/ pro nível de inglês/ mas eu acho que seria interessante você dominar em todos os aspectos a língua que você tá/ tá ensinando.

P: Por quê?

D - [...] Porque eu sou professora de INGLÊS né/ como uma professora/ professora de inglês não fala a língua que tá ensinando? Né/ uma coisa meio [...] vai/ meio absurda né/ não é essa a palavra né/ absurda entre aspas//

Significativo é o caminho tomado por Denise para responder à minha interrogação de pesquisadora. A pergunta abordava sua história de aprendizagem e, portanto, era dirigida especificamente à sua relação com a língua estrangeira. A resposta, em um primeiro momento, parece aludir ao sucesso pessoal de conseguir enunciar oralmente a língua estrangeira (o *speaking*). Nesse ponto do recorte, a associação do sucesso com a oralidade permite entrever a valorização conferida a ela como prova de um saber sobre a língua, pois é a enunciação oral em língua estrangeira que é mencionada em primeiro lugar como sendo o sucesso na aprendizagem.

Entretanto, o “sucesso” logo mostra que, para a participante, ele se configura um insucesso, devido à falta da competência oral-enunciativa, materializada pelo reconhecimento da não fluência oral na língua (*falar fluentemente eu não falo*) e à importância que a participante confere à oralidade como sinal que habilita alguém a se enunciar do lugar de professor(a) de língua estrangeira (*como uma professora de inglês não fala a língua que tá ensinando?*). O falar uma língua, nesse recorte, estabelece uma relação de sinonímia com o saber essa língua. A afirmação da importância da competência oral-enunciativa, no entanto, se dá mediante muitos desvios, que mostram a posição ambígua que marca a enunciação dessa participante em relação ao que representa como sendo saber a língua estrangeira.

Na materialidade linguística, por exemplo, chama a atenção a rápida passagem de um sujeito em primeira pessoa do singular, que poderia sinalizar uma certa responsabilização pela falta da competência oral-enunciativa (*eu tô*), para uma indeterminação do sujeito construída por meio de diversos recursos. A indeterminação pode sinalizar um processo de atribuição, a um terceiro, da responsabilização pela falta. Inicialmente, observa-se a passagem do sujeito “*eu*” para o sujeito “*a maioria dos estudantes*”. Em outras palavras, não é apenas a professora participante que não tem sucesso na competência oral-enunciativa, mas a maioria. A responsabilidade por tomar oralmente a palavra na língua estrangeira fica, desse modo, dividida. É relevante ressaltar que, neste momento da enunciação, a professora participante enuncia da posição sujeito aluno, uma vez que se considera parte da *maioria dos estudantes*. Em seguida, faz uso da voz passiva (*não é trabalhado muito*), conferindo à formação, seja ela no nível da educação básica ou dos cursos de graduação, a responsabilidade pela não fluência. Logo depois, troca a indeterminação do sujeito (*não tem*) para a atribuição da falta ao *tempo*, que ocupa o lugar de sujeito (*o tempo não é suficiente*), nessa parte do recorte. Percebe-se uma transferência de responsabilidade pela não competência oral-enunciativa na língua. Uma síntese desse dizer recheado de pausas, marcadores conversacionais (*né, sabe*), hesitações, reformulações, todos eles marcas de uma enunciação vacilante, talvez pudesse ser: “falar a língua é importante pra um professor, mas eu não falo a língua e não é minha culpa”.

Um segundo indício da ambiguidade que marca a posição da participante em relação ao domínio da língua estrangeira é a resposta à minha segunda pergunta como

pesquisadora (*you think it's important to give/ to your practice as a teacher of English?*). Novamente, uma longa pausa antecede a resposta de Denise, talvez como um recurso para se certificar de que o que vai dizer encontra lastro nos discursos com efeitos de verdade sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e sobre ser professor. Não fosse sua justificativa contundente para a razão de o domínio da língua ser *interessante* para o professor, poderíamos aceitar, sem questionamentos, a diminuição dessa importância, que se dá por meio da expressão modalizadora *eu acho que* e da ênfase na entonação do advérbio de intensidade *tão* que acompanha o adjetivo *importante* (*eu acho que não é TÃO importante pra dar aulas de inglês*).

Não está em discussão, neste momento, a possibilidade ou não de se dominar uma língua. Essa problematização foi empreendida no capítulo anterior. O que se pretende analisar, aqui, são os discursos mobilizados no dizer da participante que indiciam, por um lado, a impossibilidade e a não necessidade desse domínio e, por outro, o desejo de possuí-lo.

Por meio da tensão desses discursos, percebe-se a dificuldade da enunciativa em afirmar sua “crença” na importância da oralidade como sinal do saber que um professor de língua estrangeira deve portar. Essa dificuldade é tamanha que, em certo momento, me soou como uma confissão. Esse gesto de interpretação se apóia nos seguintes indícios na materialidade linguística: a) a demora que antecedeu a resposta à demanda das razões da não importância do domínio no contexto de ensino em que atuava, na pergunta retórica por meio da qual se desenrola a justificativa (*como uma professora [...] não fala a língua que tá ensinando?*); b) a dificuldade em encontrar um adjetivo que qualificasse um professor de língua estrangeira a quem falta a própria língua que ele ensina (*uma coisa meio [...] vai/ meio absurda né!*); c) os sentidos que o adjetivo *absurda* produz na enunciação. De acordo com o Novo Aurélio (FERREIRA, 1999), o verbete “absurdo” convoca sentidos que ligam o substantivo que ele modifica ao campo do sem sentido, da irracionalidade, da insensatez, elementos que, normalmente, marcam os atos impensados ou os “pecados” involuntários, para falar da minha associação do dizer de Denise com o discurso religioso. Retomarei esse gesto de interpretação um pouco mais adiante.

Quanto aos discursos nos quais o dizer de Denise poderia se ancorar, é possível perceber traços dos PCNLE (1998) e dos efeitos que esse discurso produz na realidade escolar.

Considere-se, por exemplo, a ênfase dada por essas diretrizes na habilidade da leitura e na irrelevância social atribuída ao desenvolvimento das habilidades orais em língua estrangeira, conforme pondera o documento:

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer (PCNLE, 1998, p. 20).

Embora as diretrizes, em outro momento (p. 87-108), incentivem a possibilidade de que outras habilidades comunicativas se desenvolvam a partir da leitura, dedicando, inclusive um tópico inteiro à produção escrita e oral, é preciso pontuar os efeitos de sentido que certos dizeres, enunciados de certas posições revestidas de projeção de poder político, podem produzir, quando aplicados à contingência da prática educativa. Alguns dizeres têm a potencialidade de se “colarem” a determinados contextos de modo simplista e inquestionável, como me parece ser o caso do ensino de inglês na educação básica. A operacionalização de partes das orientações das diretrizes, como é o caso da ênfase na leitura, levou a um ensino quase que exclusivamente voltado ao que, hoje, se configura uma adaptação do ensino instrumental de língua estrangeira, em que a leitura e a tradução de textos em inglês são o foco do ensino-aprendizagem. Chamo esse tipo de ensino de “adaptação”, porque o ensino instrumental, no Brasil, é normalmente reduzido à compreensão de textos escritos. A concepção de leitura aí implícita é, muitas vezes, de mera decodificação. Sua prática tem poucas chances de encorajar uma interpretação que produza sentidos outros, resultantes do questionamento das diversas formações discursivas e das diversas vozes que compõem um texto e que suscitam, no leitor, uma infinidade de identificações (GRIGOLETTO, 1995).

Feita essa consideração, uma vez que Denise entende que a leitura, a escrita e a audição não são problemas para ela, a oralidade não seria *TÃO* essencial para sua prática na educação básica, contexto em que ela atuava.

Outro cenário que pode ser retratado por meio dos efeitos dos PCNLE (1998) no ensino de língua estrangeira se refere à instrumentalidade, que marca esse ensino na educação básica. A língua estrangeira comparece, nesse âmbito educacional, como uma ferramenta de acesso à informação, à cultura do mundo globalizado, como um instrumento para alavancar o letramento do aluno e, assim, viabilizar uma maior inserção social (PCNLE, 1998, p. 27-36). Nesse sentido, o saber fazer **com** a língua parece preceder o saber **a** língua, representação em torno da qual poderia se ancorar o dizer de Denise, que prevê a diminuição da importância do domínio da língua.

Um último cenário que gostaria de discutir é aquele marcado pelo discurso que enfatiza a importância do aprender a aprender, traço do discurso da pedagogia crítica e reflexiva, que, por meio da noção de autonomia, valoriza a perpetuação da educação como motor para o constante e linear desenvolvimento profissional. Cabe, porém, ressaltar que, por trás do discurso da autonomia, que delega ao aprendiz o controle sobre o processo de aprendizagem da língua estrangeira, pode se insinuar uma desresponsabilização por parte daqueles que deveriam prover as condições necessárias para que esse processo tivesse chances de ocorrer. O perfil do profissional em constante aprendizagem, aplicado ao contexto educacional, especificamente ao professor de língua estrangeira, a meu ver, pode produzir efeitos de sentido que levem a uma extrema relativização da competência oral-enunciativa necessária para que alguém assuma a posição de professor, sob o pretexto de que esse profissional terá chances de “aperfeiçoar” sua aprendizagem ao longo de sua vida profissional. Posterga-se, dessa forma, a relação com o objeto de saber, que legitimaria a apropriação da posição de professor de língua estrangeira, endossando a postura de constante adiamento na tomada de posição do professor em relação àquilo que ele ressentia como sendo uma falta.

Não ignoro a importância de conjugar, na formação de professores, a aprendizagem da língua estrangeira à reflexão sobre esse processo, à consideração das questões políticas e ideológicas que constituem o encontro-confronto com uma língua outra; à discussão das condições sócio-históricas que circundam a mediação do objeto de saber exercida pelo professor; ao conhecimento teórico-metodológico imprescindível para uma apropriação da posição de professor, de forma a habilitar alguém a empreender uma reflexão pedagógica responsável sobre sua prática. Mas também não é possível ignorar que o discurso da falta da língua serve como mote para a incompletude

imaginária, que perpassa o professor de língua estrangeira, esse sempre em “dívida” com um outro considerado ideal, seja ele o falante nativo, o curso de línguas, o colega da escola, reputados como “mais fluentes” e assim por diante. Na maior parte das vezes em que o discurso da falta se faz presente, nesta pesquisa, ele aponta para uma certa posição de desresponsabilização em relação ao ensino-aprendizagem, para o adiamento da confrontação com a impossibilidade de se atingir o ideal de completude projetado na língua estrangeira.

Todavia, os dizeres dos participantes desta pesquisa apontam para uma falta que me parece ser, muitas vezes, factual da língua, conforme procura sinalizar a análise no subitem seguinte.

3.2.2. A ausência da falta como garantia da apropriação da posição de professor

Retomo a análise do recorte 36 quanto ao modo hesitante de enunciação, que constrói um efeito de ambiguidade em relação à importância do domínio da língua estrangeira, em especial da competência oral-enunciativa. Para facilitar a leitura, retomo aqui, a parte do recorte em questão, atribuindo-lhe outra numeração:

37. (DP1) DENISE:

D: [...] eu acho que não é TÃO importante pra dar aulas de inglês né/ pro nível que eu dou/ pro nível de inglês/ mas eu acho que seria interessante você dominar em todos os aspectos a língua que você tá/ tá ensinando.

P: Por quê?

D: [...] Porque eu sou professora de INGLÊS né/ como uma professora/ professora de inglês não fala a língua que tá ensinando? Né/ uma coisa meio [...] vai/ meio absurda né/ não é essa a palavra né/ absurda entre aspas//

A contradição em relação à importância conferida à competência oral-enunciativa do professor de língua estrangeira indicia uma constituição identitária heterogênea, perpassada por discursos provenientes de formações discursivas conflituosas. O conflito parece remontar à controvérsia sobre a necessidade ou não do domínio da língua estrangeira para os professores, conforme abordado no tópico anterior.

Levando a controvérsia em conta, creio ser possível articular a não importância do domínio à visão que o desmistifica. Essa visão parece ser condizente com uma perspectiva de educação pós-moderna, que tem como algumas de suas características a manutenção de uma postura crítica diante dos postulados teóricos, a desestabilização

das verdades, antes consideradas imutáveis, a provisória duração do conhecimento produzido (CORACINI, 2003b, p. 105). Talvez, por ser uma visão considerada mais atual, ela desfrute de maior valor no imaginário do professor. Afinal, na pós-modernidade, a atualização e a inovação são fundamentais na validação das ideias e dos saberes produzidos. Por outro lado, a valorização do domínio parece se ligar a uma visão mais conservadora, questionada em várias esferas da Linguística Aplicada,¹¹⁰ indício de que tal questionamento perfaz o discurso pedagógico da formação pré-serviço de professores.

A tomada de uma posição em favor de uma perspectiva considerada problemática pelo discurso científico atual sobre o ensino-aprendizagem de línguas pode se configurar como um risco para a professora participante, na medida em que pode expô-la à desconfortável posição de um enunciador desatualizado, arraigado a crenças objetáveis, sob o olhar da ciência. Esse sentido parece ser materializado linguisticamente na glosa que marca a reformulação do dizer (*não é essa a palavra né*) e pelas aspas acrescentadas ao adjetivo *absurda*, indiciando o efeito de um sentimento próximo ao do arrependimento. Afinal, retomando o gesto de interpretação que sugere o tom de confissão em que se dá a afirmativa de Denise quanto à impossibilidade de se ver professora de uma língua que ela não consegue falar, essa “confissão” poderia ter soado como *absurda* aos ouvidos de uma interlocutora que enunciava da posição de sujeito pesquisador. Entretanto, o tom de confissão denuncia o quanto a percepção da falta da língua desabilita alguém a se apropriar da posição de professor de língua estrangeira e o quanto essa percepção parece ser interdita. Essa desabilitação se repete nos próximos recortes:

38. (DP1) MÉRCIA: [...] *aí eu acho que já seria assim/ o fato de eu ter optado por trabalhar em inglês/ o que que fica pressuposto nas pessoas? Bom/ se ela trabalha em inglês então ela fala// né// porque o mecânico tem que entender de mecânica/ o professor de matemática tem que aprender cálculo/ e o professor de inglês? E não é isso que ocorre na grande maioria das vezes né/ você dá aula de inglês e não tem domínio da língua/ eu acho que isso é que me incomoda/ o fato das outras pessoas terem um certo domínio dentro da disciplina que ele leciona e o professor de inglês ele tem que/ desdobrar pra ele conseguir esse domínio/ porque ele vive num mundo que não é o dele/ que nem/ onde não se fala a língua inglesa no cotidiano/*

¹¹⁰ Apenas para lembrar o leitor da problematização desses dois discursos empreendida no capítulo 1, Parte I, refiro-me aqui, especificamente, aos trabalhos de Leffa (2001) e Rajagopalan (2003).

39. (DP2) *MÉRCIA: e realmente eu continuo achando/ eu não mudei a minha maneira de pensar/ [...] que você só vai ser uma professora de inglês como a sociedade acha que deva ser um professor de línguas a partir do momento que você tiver o domínio da fala/*

Os pontos que gostaria de destacar, nesses dois recortes, são a idealização do nativo como falante completo e a fala como legitimadora da posição de professor de língua estrangeira.

A respeito da idealização do nativo e da necessidade da fala, o que o recorte 38 acrescenta é a explicitação da representação de que o nativo domina a língua, porque ela é a língua falada no mundo dele. Trata-se de uma concepção naturalizada e simplista, mas que não deixa de produzir efeitos que podem implicar a desapropriação da posição de professor. Note-se o sentido de interdição de uma posição implícita na constatação: *ele* [o professor] *vive num mundo que não é o dele [...] onde não se fala a língua inglesa*, não poderá, portanto, jamais se igualar ao nativo, posição que perpetua a falta *ad infinitum*, como sinalizado pelo recorte 39, proveniente do último depoimento coletado. Todas as intervenções do curso não foram capazes de desbancar essa representação, o que pode sinalizar como a cristalização de um dizer perpetua determinadas posições discursivas, bem como o peso e o valor conferidos à competência oral-enunciativa nos movimentos que os participantes fazem para se apropriarem da posição de professor. Cabe lembrar que a ênfase na oralidade, no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é algo recente, acirrado por uma necessidade de ordem bastante pragmática, a partir das grandes guerras do século passado. Anteriormente, a prioridade recaía sobre a leitura e a escrita.

Concorre para a naturalização da representação do domínio a comparação do saber do professor ao saber de outros profissionais. Os campos que Mércia convoca, porém, articulam saberes das ciências exatas, o que permite sugerir que a representação de língua, para essa participante, ganha ângulos bem delineados que aproximam-na de um objeto delimitável, normatizável, passível de um conhecimento empírico, como a *matemática*, e de ser manipulável, como as máquinas sobre as quais a *mecânica* atua. Apaga-se, assim, a contingência que os profissionais dessas áreas também devem vivenciar na sempre tensa relação entre teoria e prática, relação possivelmente tão conflituosa como aquela que o professor de língua estrangeira enfrenta.

Entretanto, a representação, que articula o saber de uma língua ao falar essa língua, deixa o professor, que não se inscreve na discursividade da mesma, exposto à desabilitação, devido ao imaginário construído sobre o que é ensinar e aprender uma língua.

Observe-se, quanto a esse ponto, a dispersão do sujeito, no recorte 38, que se verifica pela indeterminação do sujeito do enunciado,¹¹¹ e que se manifesta no uso do pronome pessoal na terceira pessoa do singular (*ela, ele*); Mércia projeta em um terceiro as expectativas que recairiam sobre ela, também professora. É significativo que o primeiro indeterminador usado (*ela trabalha [...] ela fala*) carrega a marca do gênero feminino. Portanto, embora talvez resida na indeterminação uma tentativa de camuflagem do sujeito, Mércia se faz marcar pelo gênero do pronome (*se ela trabalha em inglês então ela fala*). Parece estabelecer-se, nessa estratégia de indeterminação, uma tensão entre a isenção e a assunção da responsabilidade pelo não *domínio* da língua. A indeterminação, a seguir, se dá pelo uso do pronome “você”, que, além de implicar o interlocutor, a quem Mércia enuncia, generaliza implicitamente que o professor da educação básica não fala a língua que ensina. Indícios desse gesto de interpretação se encontram na oração anterior: *na grande maioria das vezes*, que aponta para uma generalização da afirmação; e na comparação que a participante faz entre os professores de inglês e os demais profissionais: os *outros* dominam; o professor, não.

É certo que, segundo a perspectiva teórica em que esta investigação se ancora, não há nenhuma garantia de qualquer ordem que assegure o sucesso de um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a tomada da palavra na língua outra, devido à dependência desse processo a fatores relacionados à constituição subjetiva dos envolvidos, como assinala Hohendorff (1999, p. 55): “Em toda a atividade humana, o inconsciente está presente, tanto na vontade de aprender, como numa apatia refratária a qualquer método de motivação”. Entretanto, uma consideração mais atenta para a representação de que saber uma língua é falá-la e, conseqüentemente, para a posição, que essa representação ocupa no imaginário social, seria bem-vinda nos contextos de formação de professores de língua estrangeira. O valor que essa representação desfruta no imaginário social poderia, igualmente, pautar as discussões sobre as políticas de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas.

¹¹¹ Não se trata da noção de indeterminação do sujeito conforme tratado pela gramática tradicional, mas da perspectiva da Linguística Textual.

O descrédito, a desvalorização e o descompasso entre o que se espera e o que efetivamente se realiza no ensino básico de língua estrangeira parecem afetar negativamente a imagem que os docentes têm de si, justamente por indicar uma desabilitação social e pessoal do professor de inglês, nesse contexto, apesar da habilitação legal que eles possuem. Embora sejam licenciados em cursos de Letras e, por isso, portadores de uma certificação que os habilita legalmente a ocupar essa posição, muitos dos professores não se sentem competentes na língua estrangeira o suficiente para se apropriarem dessa posição. Nesse sentido, percebo uma desabilitação pessoal do professor, pois, apesar de ocupar formalmente esse lugar, ele não consegue se apropriar dele, dentre outras razões, por faltar-lhe, mesmo que apenas no nível do imaginário, o objeto de saber que lhe conferiria o *status* de suposto saber, de acordo com o recorte 40:

40. (DP1) RENATA: [...] *foi a primeira coisa/ aí eu saí da U.C. (nome do curso de línguas) eu sabia ler/ escrever tudo mas eu não falava// [...] Caramba/ nossa/ não consigo falar/ né/ será que eu sirvo/ né/*

No dizer de Renata, a completude da língua chega a ser aventada por meio do pronome indefinido *tudo*, que se coloca como complemento do verbo *saber*. A conjunção adversativa *mas* insere o elemento que vem perturbar a aparente homogeneidade e totalidade do saber: a falta da língua. Diante da falta, o sujeito enunciator se surpreende e talvez enuncie a pergunta que muitos professores de língua estrangeira se fazem: *será que eu sirvo?*

3.3. Uma pausa antes de prosseguir

Diante da distância percebida entre a pseudo-verdade, a avaliação que faz de si mesmo e a contingência de sua prática, instaura-se uma fratura na imagem de “bom” professor. Esgueira-se, por meio dela, um discurso da falta, que fala do sentimento de desabilitação que constitui o professor de língua estrangeira. Por trás desse discurso, o professor pode se esconder, configurando-se uma alienação a um discurso que leva à imobilidade; ou pode se valer da falta para se deslocar e promover outras identificações.

A única possibilidade de os professores, mortificados pela falta imaginária, voltarem à “vida” consiste em ter os sentidos, nos quais a falta se ancora, desbancados, experimentar uma suspensão que instauraria o não sentido, para que o motor das

identificações “destravasse” e o sujeito pudesse inventar-se. Essa dinâmica pode acolher a lógica do discurso do analista, no qual reside a possibilidade de deslocamentos discursivos e a instauração de um laço social. É a direção que pretende perseguir a análise no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

AS (IM)POSSÍVEIS INSTÂNCIAS DE “TIRAR AS ILUSÕES”

“Desidealizar supõe suportar a inconsistência do Outro e atravessar os difíceis caminhos do luto pelo pai ideal, que deixa como lastro, na subjetividade, um estado de dolorosa orfandade, mas, também, de responsabilidade subjetiva.”

Ambertin¹¹²

Este capítulo pretende analisar o campo discursivo do curso de formação contínua observado, em especial, as intervenções feitas por professores ministrantes, que poderiam representar possibilidades de desestabilização da imagem ideal de professor de língua estrangeira, conforme analisado no capítulo 2 e do discurso da falta, analisado no capítulo 3.

Desse modo, remeto ao capítulo 1, Parte II, a fim de propor uma sucinta recapitulação do fazer metodológico e dos pressupostos teóricos que orientam a análise, neste ponto do trabalho. O foco analítico recairá sobre as notas de campo, que estão sendo tomadas como reformulações da enunciação ocorrida em sala de aula, durante o curso. Elas se referem ao que chamo de intervenções dos professores ministrantes, invocando um sentido da psicanálise para entendê-las como pontuais tomadas de posição dos professores ministrantes em relação ao discurso da formação, nas quais parece haver uma responsabilização pela posição enunciativa que ocupam. Nesse sentido, as intervenções se referem a instâncias em que uma relação entre sujeitos, mediada por um saber, pode ocorrer e propiciar (ou não) o ensejo de um laço social.

Além das notas de campo, serão considerados os segundos depoimentos e entrevistas dos participantes, bem como alguns dos outros instrumentos de pesquisa, utilizados no decorrer do curso, em especial aqueles que se referem ao discurso mobilizado nas notas de campo. A justificativa dessa consideração se dá devido à possibilidade de que, no dizer dos professores, seja possível sublinhar pontos de identificação a traços do saber construído pelas intervenções e, assim, discutir os

¹¹² AMBERTIN, A questão do sujeito e as identificações, p. 1.

possíveis deslocamentos que essas identificações podem causar na constituição identitária dos professores participantes.

Os critérios para recortar as situações discursivas foram: a) os pontos de convergência entre certas questões suscitadas pelas intervenções e o tema do ideal de professor “de verdade”; b) a menção aos professores ministrantes ou aos módulos do curso de formação contínua nos depoimentos e entrevistas; c) a recorrência com que determinados temas eram citados ou invocados. Desse modo, empreende-se uma análise de pontos de (des)encontro entre os dizeres dos participantes, em seus depoimentos e entrevistas, e o discurso de sala de aula do curso de formação contínua, a fim de discutir prováveis instâncias de reconfiguração dos modos de ocupação da posição de professor de língua estrangeira, resultantes das intervenções.

4.1. A(s) instância(s) entre-sujeitos

Lembremos que qualquer deslocamento na constituição identitária de alguém reside na possibilidade de que um outro olhar seja lançado ao sujeito, um outro discurso o interpele e instaure uma dúvida sobre a imagem que ele tem de si mesmo, apontando para a falta e a divisão constitutiva do sujeito (conforme o eixo $S \leftarrow A$, do esquema “L”, de Lacan ([1954-55]1985).

Nesse processo de desidealização, o ideal vai perdendo, aos poucos, sua consistência, apresentando-se faltoso e incompleto. Instaure-se, nesse movimento, uma possibilidade de separação do sujeito desse ideal, que possibilita que ele seja reconfigurado e/ou que o sujeito possa se posicionar diante dele de outra maneira. Em outras palavras, para que a separação implique o sujeito na identificação a outros sentidos, a relação que este mantém com os sentidos que constituem uma discursividade precisa sofrer uma desestabilização e o sujeito, implicar-se subjetivamente na reconstrução de um outro saber. A epígrafe deste capítulo se refere a esse movimento. Esse saber nasce de uma relação entre sujeitos de linguagem.

Se considerados no âmbito da formação de professores, essa reflexão teórica permite pensar que, a fim de que um professor de língua estrangeira em formação possa experimentar deslocamentos na maneira como se vê e como ocupa essa posição, é preciso que sua relação com as discursividades que o constituem seja questionada, que o sentido único seja desbancado e uma outra relação com o saber se instaure.

Refiro-me, aqui, à teoria dos discursos de Lacan, já abordada no capítulo 2, Parte I, que permite perceber como os processos de enunciação se organizam e que lugar o sujeito ocupa em cada um deles.

Neste capítulo, serão apresentadas instâncias que possam se configurar (e que, talvez, se configurem) na geração de um laço social calcado no saber articulado (o saber mobilizado pelo discurso universitário) e no saber inconsciente (o saber articulado no discurso da histórica).¹¹³ Como já discutido na primeira parte deste trabalho, o primeiro pode autorizar o professor participante a assumir a posição de professor de língua estrangeira, caso este com ele se identifique; enquanto o segundo permite que o professor ocupe essa posição de forma singular, ou seja, que ele se assuma nesse lugar.

Um exemplo digno de nota¹¹⁴ de como a lógica do discurso universitário operou no curso de formação contínua ocorreu logo na segunda aula. Durante a discussão de um trabalho de pesquisa sobre o contexto de trabalho de cada um dos professores participantes do curso, um deles — que, por acaso, se tornou, também, participante desta pesquisa — referiu-se à escola em que dava aula como sendo “boa” e foi, imediatamente, questionado pela professora ministrante: *Uma escola boa? O que é uma escola boa?* O professor participante se apressou em tentar explicar a escolha do adjetivo, descrevendo a diretora, os alunos e como o conjunto “boa diretora” e “bons alunos” permitia realizar um “bom trabalho”. Ao que a professora replicou: *O conceito de bom é igual pra todo mundo?* O participante que tinha feito o comentário parou, pensou um pouco e respondeu: *Não. O que é bom pra você pode não ser bom pra mim, então, o conceito de bom é subjetivo e, portanto, não acadêmico*, replicou a professora. Após um silêncio, percebido e registrado por mim, na posição de pesquisadora, como longo e pesado, a professora virou-se para a turma e fez um breve, mas impactante, comentário sobre a importância de os participantes começarem a desenvolver uma atitude mais crítica e científica sobre o que acontecia na sala de aula, a começar por suas próprias percepções. A suspensão do fluxo de fala, materializado pelo “longo e pesado silêncio”, que sucedeu a pontuação da professora ministrante, indicia uma instância em que o discurso corrente da naturalização do sentido pode cessar e instaurar uma

¹¹³ Riolfi (2009) discute como esses dois discursos têm a potência de desestabilizar o saber em contextos de formação, proporcionando a possibilidade de que os professores em formação o ressignifiquem e se reposicionem em relação a ele.

¹¹⁴ E que foi realmente anotado no caderno em que fazia minhas observações de campo.

possibilidade de enlace na construção de um outro sentido, “mais crítico e científico”, em que o saber articulado pode ser invocado.

Refletindo sobre como se deu a escrita da análise do *corpus*, dei-me conta de que, desde que iniciei a leitura dos dados, senti a necessidade de abordar o ideal de professor. Depois de ter escrito o primeiro capítulo de análise sobre esse tema é que enfrentei, pela primeira vez, minhas notas de campo, que até aquele momento, haviam ficado, literalmente, na estante. Ao ler a nota sobre a intervenção da professora ministrante quanto ao que é “bom”, percebi o quanto meu discurso, como pesquisadora, inconscientemente, tinha se enganchado no da professora ministrante pela via contrária: no capítulo 2 desta parte, meu objetivo foi justamente mostrar que, apesar de não ser “acadêmico”, o adjetivo “bom” pode camuflar um discurso sobre um ideal de professor, que tem desdobramentos sobre a constituição identitária do professor. Esse fato diz muito de meu próprio deslocamento subjetivo enquanto realizava esta pesquisa, prova de que os efeitos das marcas que são gravadas no inconsciente se atualizam em um acontecimento *a posteriori*; que, nesses acontecimentos, o sujeito se deixa flagrar (FREUD, [1895b]1980, LACAN, [1960a]1998) e que uma pesquisa reflete os efeitos do sujeito que a realiza.

A interferência da professora ministrante materializa discursivamente a lógica do discurso universitário e parece ter marcado um modo de ocupação da posição dessa professora como alguém que “tira as ilusões”, conforme as palavras de um participante sobre ela, como no recorte seguinte:

41. (DP1) ARMANDO: [...] *como outro dia eu falei com a professora/ ela perguntou/ por que a gente aprende inglês?/ né e eu respondi que era por causa do problema econômico/ que se faz negócio no mundo em inglês né/ e mas que inglês tinha uma coisa mais que fari...cultural atrás dela né/ que faria as pessoas se atraírem pra ele/ e a R (nome da professora ministrante) tirou a minha ilusão/ ela falou: “não/ essa é tua visão romântica/ é dinheiro/ é negócio/ é isso/ é hegemônico por causa disso”/ realmente eu acabei concluindo/ EU tenho uma visão romântica de certas coisas e//*

Observe-se o efeito de sentido que o *não* da professora ministrante provoca na enunciação. Não se tratou de um “não” qualquer. Ele serviu para colocar um ponto no discurso infundável de Armando, que procurava mil justificativas para a importância de se aprender inglês na educação básica, como alguém que queria se convencer e convencer outros. Mediante a nomeação e a síntese do lirismo que perpassava o

discurso de Armando (*essa é tua visão romântica*), ele foi capaz de se dar conta de que a língua serve à hegemonia cultural e econômica e não é um instrumento neutro e utilitário de comunicação. Parece ser possível dizer que, nessa intervenção, pode ter ocorrido uma demanda para que o sujeito emprestasse consequência ao que diz, conforme o ponto de vista da psicanálise.

De modo semelhante, por meio de uma questão que teve o objetivo de desestabilizar o sentido do significante “bom”, suspendê-lo por um momento para que o participante pudesse se reposicionar diante dele, a professora ministrante “tirou a ilusão” de que só existe um sentido, um jeito, um modo único de ser “bom” professor.

Percebe-se, portanto, que, algumas vezes, ilusões têm que ser “tiradas” para que haja alguma chance de o sujeito se implicar de forma mais responsável e subjetiva na posição que ocupa. São esses possíveis pontos de quebra, se e como eles poderiam gerar deslocamentos, que mobilizaram este momento da análise.

4.2. Para que ensinar uma língua estrangeira?

O tema que mobilizou as intervenções recortadas e analisadas neste capítulo é a finalidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

No que concerne à representação de língua estrangeira como objeto de saber, as notas de campo apontam algumas situações discursivas entre professores ministrantes e participantes que poderiam alavancar certos deslocamentos nas representações de língua estrangeira e de ensino dessa língua. Uma dessas representações invoca a importância de atingir o aluno por meio do ensino e do objeto de saber. É o tema que discuto a seguir.

4.2.1 Para além de um ensino voltado para “atingir” o aluno

Uma das situações discursivas girou em torno da discussão sobre a visão instrumental que os participantes tinham do ensino de língua estrangeira.

A professora ministrante do primeiro módulo solicitou que os participantes discutissem, em grupos, sobre qual o papel do ensino do inglês para o professor, para o aluno e para a escola, de acordo com a visão deles. A discussão gerou o seguinte apontamento, copiado da transparência que ia sendo preenchida pela professora ministrante, à medida que os participantes relatavam as conclusões da atividade:

Nota 1:

Qual o papel do inglês para você, para o seu aluno e para a escola?

PROFESSOR	ALUNO	ESCOLA
<i>Tirar a ojeriza do aluno</i>	<i>Vocabulário de música</i>	<i>Manter os alunos na sala</i>
<i>Fazer a leitura de mundo</i>	<i>Voc. De games, vídeo</i>	
<i>Aprimorar o conhecimento de língua do aluno e do professor</i>	<i>Nomes de bandas, palavras</i>	
<i>O aluno como autônomo nas habilidades necessárias</i>	<i>Escrito nas camisetas</i>	
<i>No Ens. Médio, preparar para o vestibular/EJA; para o trabalho</i>	<i>Pronunciar direito</i>	
<i>Compreender o mundo que está em inglês ao redor do aluno</i>	<i>Aprender a falar</i>	

QUADRO 4 – Nota 1

Anotações referentes à cópia do quadro proposto pela professora ministrante, em acetato (transparência com base nas respostas dos professores participantes)

Percebe-se, pela análise desse quadro, que, nos dizeres dos participantes, há traços marcantes do discurso da pedagogia crítica: o termo “leitura de mundo”, a autonomia, a dialética do processo de ensino-aprendizagem.¹¹⁵ O ensino-aprendizagem de língua estrangeira recebeu forte influência desse discurso, especialmente no que diz respeito à autonomia, noção que tem merecido vários trabalhos, como Brookes & Grundy (1991); Dickinson (1994). Por outro lado, na discussão dos participantes, é possível entrever a visão instrumental e utilitarista, percebida nos depoimentos e entrevistas já analisados nos capítulos 2 e 3 desta Parte II. Sinal dessa referência é a menção do vestibular e da utilidade do inglês para o trabalho. A instrumentalidade também emerge quando os professores tomam a posição de aluno, na segunda coluna do quadro, e preveem que a função do ensino de inglês deve se voltar para o vocabulário que os alunos “querem” aprender.

¹¹⁵ A filiação é explícita ao relacionar o enunciado *Aprimorar o conhecimento de língua do aluno e do professor*, da Nota 1, à seguinte citação: “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 15).

Outro ponto se relaciona a algo um tanto recorrente nas entrevistas e depoimentos dos participantes: o “trauma” que a língua estrangeira causa e as consequências disso para o professor. Chamou a atenção, por exemplo, a prioridade dada a esse tema pela posição delegada à proposição *tirar a ojeriza do aluno*: ela aparece em primeiro lugar no quadro. Dois recortes dos depoimentos podem ilustrar como essa função se relaciona ao professor de língua estrangeira na educação básica:

42. (DP1) ARMANDO: *eles (as quintas séries) são abertos/ aquilo é novidade/ então eles se envolvem/ e aí que eu acho que eu faço um trabalho bom/ e tirar aquele medo de que inglês é um bicho de sete cabeças/ então eu faço muita brincadeira/ faço uma barulheira danada/ e eles gostam/*
43. (DP1) JORGE: *os meus sucessos/os meus alunos gostam/ tanto que/ quando há um/quando/ eh/ ele tem um ano um professor/ no ano seguinte/ eu entro/ ou no outro semestre/ né/ no caso do EJA¹¹⁶/ aí eles falam assim/ ah/ professor/ eu tinha tanto trauma/ e agora com o senhor não/ porque/ o meu sucesso/ eu acho que vem da minha/ da minha paciência/ sabe/ de estar passando o conteúdo devagarzinho/ não atropelar/*

Sem se darem conta, os participantes abordam o impacto que gera o encontro-confronto com uma língua outra, algo que, em grande parte do *corpus*, parece apagado, mas que advém como prioritário, considerando-se as funções que os participantes atribuem para si (*tirar a ojeriza*). A *novidade* e a estranheza são amenizadas pelo fazer lúdico, fragmentado e sequenciado do professor. Essas ações parecem configurar um agir sedutor, conforme discutido no capítulo 2, que pode incidir na desconstrução do “monstro”, estranhamente familiar, que a língua estrangeira pode representar. No que concerne ao encontro-confronto com a língua estrangeira, Coracini (2007, p. 152) pondera:

[...] a língua estrangeira, ou melhor, o outro (que se faz sempre presente naquela que chamamos de língua materna) penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranqüilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura local, de grupo, cultura que constitui a chamada língua materna.

O encontro-confronto com outra língua, portanto, constitui um evento marcado pelo conflito entre o já estabelecido na relação representada como pacífica e natural

¹¹⁶ A sigla EJA se refere ao projeto “Educação para Jovens e Adultos”.

com a língua materna e a nova alteridade (des)conhecida que se inaugura com a língua estrangeira. Para muitos, esse encontro-confronto é vivenciado no desânimo e no medo, o que justificaria a metáfora do “bicho de sete cabeças”, citada por Armando.

Retomando o quadro que discute o papel do inglês, a *ojeriza do aluno* pode ter alguma relação com a função seguinte, proposta pelos participantes, que concerne à leitura de mundo. Tanto a ojeriza do aluno como a leitura de mundo parecem se prestar a um mesmo objetivo, no desenrolar da enunciação: um fazer centrado no querer dos alunos visando à menor confrontação possível com o objeto de saber.

Vejamos como o desenrolar da atividade proposta pode ter se configurado como uma instância em que o discurso corrente dos participantes é desestabilizado para que um outro saber pudesse intervir.

Mediante a problematização das discrepâncias entre as três perspectivas, a professora ministrante interrogou os participantes sobre o que chamavam de “leitura de mundo”. Estes responderam que seria entender “o inglês que rodeia o aluno”,¹¹⁷ o que, de certa forma, faria com que o ensino que os professores participantes promoviam fosse ao encontro daquilo que o aluno esperava: a “leitura de mundo” equivaleria a limitar o ensino de língua estrangeira às letras de música e às palavras que os alunos demandam; ao que a professora ministrante replicou, localizando, nas formações discursivas científicas, o termo “leitura de mundo”, citado pelos participantes.

Ela circunscreveu o termo aos trabalhos de Paulo Freire e o definiu como sendo “o desenvolvimento da capacidade crítica do indivíduo”. Além dos trabalhos freireanos, a professora ministrante trouxe o discurso dos PCNLE (1998), que também aborda a questão da autonomia e da pedagogia crítica, por meio da discussão do papel do ensino de língua estrangeira previsto pelas diretrizes.

Percebe-se que, durante a situação discursiva, o manejo da professora se deu, primeiro, no sentido de interrogar os participantes sobre o saber que eles tinham sobre o termo, invocado por eles próprios, para, em um segundo momento, esclarecer e informar sobre esse saber. Em seguida, a professora questionou se e como o ensino promovido pelos professores participantes se articulava a essa visão, prevista por eles mesmos, na posição de professores, durante a discussão sobre o papel delegado ao ensino de língua estrangeira.

¹¹⁷ Neste capítulo, o que se encontra entre aspas em fonte normal se refere a trechos das notas de campo, não necessariamente sinalizadas pela numeração.

4.2.2. Um primeiro olhar sobre os manejos discursivos mobilizados na intervenção

Quanto à situação discursiva analisada, alguns pontos merecem ser abordados.

Primeiro ponto: a direção estabelecida quanto à discussão do papel do ensino de língua estrangeira no ensino básico.

A professora ministrante seguiu uma orientação construtivista. Essa orientação em si não quer dizer muita coisa, pois, muitas vezes, pode servir apenas para maquiagem as relações de poder-saber constitutivas de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao dar voz aos professores participantes, a professora ministrante poderia abrir espaço para o discurso de vítima, comumente encarnado pelos professores de língua estrangeira do ensino básico público, o que poderia instaurar uma identificação dos participantes a essa imagem. De fato, esse movimento se desenhou, em um dado momento, quando os participantes discutiram a relevância de ensinar língua estrangeira do ponto de vista dos alunos e das escolas. Nas notas de campo encontra-se a seguinte anotação: *As conclusões sobre a importância do inglês para o aluno e para a escola – ditas em tom de piada e como se dissessem “Coitadinhos de nós” – professora desprezou o tom.* Foi, portanto, com um ponto de ironia e um tom de autocomiseração que eles reportaram suas conclusões: ensinar vocabulário de *games*, palavrões e manter o aluno em sala de aula. A ironia e a vitimização, entretanto, foram solenemente ignoradas pela professora ministrante.

Nessa situação discursiva, a orientação construtivista permitiu uma histerização do discurso, porque proporcionou uma instância de fala para os participantes. É preciso lembrar que esse episódio ocorreu na terceira aula e que, provavelmente, os participantes, ainda, se sentiam intimidados. Incentivar que eles tomassem a palavra poderia sinalizar um gesto de escuta por parte da professora ministrante. Semelhantemente, a orientação permitiu que a enunciação se construísse a partir dos participantes e de suas representações do papel da língua estrangeira, o que poderia favorecer uma instância de escuta de si a partir do outro: “eu me identifico com o que ele diz, mas será que essa identificação é pertinente?”. Um indício dessa possibilidade é que, em meio a razões que restringem o ensino a uma abordagem instrumental reducionista (ensinar um léxico voltado para o mundo do aluno, que se limita, no dizer dos participantes, aos *games*, palavrões e camisetas), se faz presente uma voz apagada e pouco contextualizada, mas que se refere ao objeto de saber em si: “pronunciar direito”

e “aprender a falar” (note-se que esses papéis ocupam os últimos lugares no quadro proposto).

A professora ministrante se coloca como alguém que interroga, que não tem uma resposta pronta ou um saber absoluto, embora enuncie do lugar daquele em quem se supõe esse saber. Ela pergunta aos participantes o que eles sabem do papel do ensino de língua estrangeira no contexto em que atuam (no que concerne ao professor, ao aluno e ao diretor). Ao assim proceder, pode-se dizer que ela abre mão da posição de mestre “sabe-tudo” para ocupar a posição daquele que interroga o outro quanto àquilo que este sabe ou pensa saber. Creio estar diante de uma figuração do discurso do analista, pois, ao enunciar do lugar do objeto a, ou seja, do lugar da falta, a professora coloca o aluno na posição de sujeito suposto saber (§). Essa lógica discursiva favorece a produção de um saber (S1), que pode ser construído por meio do discurso da histérica, verificado na produção da atividade sugerida pela professora.

De fato, o que ocorreu no desenrolar da atividade, como já apontado, foram tentativas de produção de um saber sobre as funções do ensino promovido pelos participantes, uma histerização do discurso. O quadro montado a partir dos dizeres dos professores permitiu acesso, pelo menos parcialmente, às identificações que perfaziam, por um lado, a imagem ideal do “bom” professor, referentes à coluna dedicada às expectativas dos professores quanto ao papel do inglês no ensino básico; por outro, ao que os professores poderiam ressentir como sendo uma imagem desvalorizada do ensino e de sua posição, referentes às colunas dedicadas aos alunos e aos diretores.

Segundo ponto: a interrogação que pareceu propiciar a localização, a circunscrição e a confrontação com a definição de “leitura de mundo” dos professores: *o que é ‘leitura de mundo’ para vocês?*

Essa primeira interrogação, inicialmente esclareceu que discursos compunham essa definição no imaginário dos participantes para, em seguida, permitir um enfrentamento desse imaginário diante do saber científico, ou seja, os trabalhos de Paulo Freire, que deram popularidade ao termo. Nesse movimento, os sentidos arraigados no imaginário dos participantes poderiam ser sacudidos e estes convidados a reelaborarem sua definição, a fim de contemplar o saber articulado no discurso da educação.

Terceiro ponto: a interrogação sobre o ensino empreendido pelos participantes e uma possível articulação com o objetivo de promover uma leitura de mundo.

Note-se que a noção de leitura de mundo, conforme inicialmente referida pelos participantes, toca a representação do “bom” professor como aquele que atinge o aluno pelo prazer. O ensino estava voltado para o que os alunos pareciam querer aprender, sem um questionamento quanto à articulação do querer do aluno com as suas necessidades e as necessidades do campo educacional. De acordo com o que foi apontado no capítulo 2 (Parte II), o ensino pelo e para o prazer pode acirrar: o caráter instrumental e utilitário da língua estrangeira; a desvinculação do ensino-aprendizagem dessa língua a uma concepção discursiva de linguagem; e o enfoque em um ensino voltado para atividades e técnicas, que busquem a aprovação do aluno, com pouca consideração quanto a um saber que contribua para a ação educacional esperada da escola.

O ensino centrado no prazer que pode gerar para o aluno, com pouca incidência do objeto em jogo na relação pedagógica, é um dos desdobramentos das formas de subjetivação contemporâneas, baseadas no gozo e no consumo. Sob a vigência do gozo a qualquer preço, verifica-se uma indistinção entre o querer e o necessitar. No rastro da pós-modernidade, a necessidade tem sido frequentemente associada às demandas estabelecidas socialmente (CASTORIADIS, [1975]1986), enquanto o desejo tem cedido lugar ao gozo, devido ao enfraquecimento da simbolização e ao engrandecimento do narcisismo. Assim, o traço de imprescindibilidade orgânica que marca o campo semântico da necessidade, bem como o desejo, que se encontra incluído no campo do querer, são amenizados.

Lembro que o orgânico pode, também, se referir ao organismo de uma instituição, que, no caso desta pesquisa, pode ser a escola e o ensino. As necessidades, segundo Castoriadis, resultam de uma elaboração cultural, que fazem com que um objeto seja escolhido como necessário, mediante “sistemas de significações imaginárias que valorizam e desvalorizam, estruturam e hierarquizam um conjunto cruzado de objetos e de faltas correspondentes” (CASTORIADIS, [1975] 1986, p. 181).

É possível propor, então, que necessitar e querer se encontram cada vez mais intimamente relacionados, mediante uma associação dos mesmos às demandas de consumo da sociedade capitalista, que exigem serem satisfeitas.

As principais ações do professor, nessa ótica, se dão em torno da distração, da animação e da facilitação do aprendizado, as quais teriam como consequência o

empobrecimento da capacidade crítica e do pensamento. Michéa (1999) denomina esse ensino que incapacita os alunos a pensarem e que os coloca a serviço da ordem estabelecida de “o ensino da ignorância”. É exatamente essa a questão problematizada pela intervenção da professora ministrante.

Quarto ponto: o fechamento dessa atividade, que pode ser resumido a partir da seguinte anotação de campo:

Nota 2: Pra que se ensina inglês no E.F. [ensino fundamental]? A motivação que se coloca (para melhores oportunidades, para trabalho, para viagens, etc.) não se sustenta. [INCOMP] se adapte a motivação para o que o aluno espera, talvez. Ex: para jogar vídeo-game etc. Mas na elaboração dos objetivos, é preciso também levar em conta o sistema educacional e a função social da língua estrangeira. Por isso, não se pode apenas ensinar palavrão e vocabulário de vídeo-game.

Chamo a atenção para um manejo do discurso, durante todo esse evento discursivo, que ocasionou os seguintes desdobramentos: a) desestabilizar a representação de que só se aprende língua estrangeira para ter melhores oportunidades de trabalho ou para viajar, porque é difícil sustentar essas finalidades diante de turmas de 6º. e 7º. anos, no ensino fundamental e público, contexto em pauta nesse momento da discussão; b) surpreender os participantes, ao concordar com o aparente *non-sense* de se ensinar uma língua estrangeira para que os alunos possam jogar melhor o vídeo-game ou saber palavrões; mas que, ao mesmo tempo, invoca o saber articulado sobre o ensino-aprendizagem de inglês, de forma que ele seja considerado e incorporado.

Esses desdobramentos foram possíveis devido ao laço social sob a lógica do discurso do analista, indiciado pela aceitação inesperada do que poderia ser considerado um equívoco, um ensino voltado para os *games*, os palavrões e os dizeres nas camisetas (Nota 2). Por jogar com o *non-sense* e por possibilitar que a transferência seja instaurada, o discurso do analista desestabiliza as identificações aos ideais do Outro, o que permite a rotação dos discursos. Pode-se dizer, então, que a possibilidade de deslocamentos nos discursos, bem como o convite para que se componha um laço social se dá na dependência de haver um agenciamento do discurso do analista na dinâmica entre sujeitos (RIOLFI, 2009).

Nesse manejo, percebe-se que a professora ministrante fala do lugar assinalado a um mestre (como professor em quem se supõe um saber), assume um discurso que

designa um mestre (um discurso formalizado, baseado no saber articulado sobre um objeto), mas não se cola a esse lugar, permitindo que haja um certo esvaziamento da mestria, para que seja possível acolher algo que vem do outro. Em outras palavras, creio que, nesse manejo, observou-se o que Pereira (2005, p. 96) postula quanto à transferência possível de ser mobilizada na relação pedagógica:

Há um jogo dialético do desejo que, invariavelmente, induz professores e professoras ao impossível. De um lado, como sujeitos, há o desejo que os impele a ocupar o lugar de mestre; do outro, precisam renunciar a esse desejo para tornarem-se um depositário esvaziado dos sentidos imprimidos por um aluno ou por uma aluna de quem o desejo nunca se saberá.

Tal manejo instaurou um questionamento sobre as representações dos participantes quanto ao papel do ensino-aprendizagem de língua, possibilitando, talvez, algumas instâncias de reconfiguração dessas representações, conforme discutirei a seguir.

4.2.3. A consideração da finalidade de um ensino

Algumas anotações de campo dão continuidade ao questionamento empreendido quanto ao papel do ensino da língua estrangeira. As situações discursivas quanto a esse tema tiveram como catalisadoras as seguintes interrogações, propostas pela professora: O que ensinar? Para quê? Como? As perguntas parecem simples e foram assim consideradas pelos participantes. No entanto, elas tocam o cerne da atividade dos professores participantes e, conseqüentemente, sua função e seu valor no cenário educacional. Por isso, talvez, as respostas a tais perguntas tenham sido, mais tarde, encaradas pelos participantes como um verdadeiro desafio, pois, para a professora ministrante, que havia instaurado as interrogações, não bastava uma resposta qualquer, pautada em um discurso corrente (LACAN, [1957-58]1999). Essas perguntas mobilizaram a discussão e as atividades em sala de aula durante todo o módulo, o que pode ter gerado instâncias de identificação a outros discursos sobre o objeto de saber língua estrangeira.

Passemos, então, à análise de três notas que se referem a uma discussão, pautada nos PCNLE (1998) e nos PCNEM (1999),¹¹⁸ mas que teve como mote as três perguntas mencionadas.

Nota 3: Quando se fala em papel do inglês, só se lembra do papel instrumental; mas os mais importantes (o formativo — capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras, afetivas — e a função social) ficam em segundo plano e deveriam ser prioridade.

Nota 4: O papel da LE no ensino regular¹¹⁹:

- *Formativo*
- *Instrumental → objetivos voltados para um fim específico: para atuar, ao menos minimamente, na sociedade globalizada (busca de info, acesso ao conhec.) (sic)*
- *Inserção social: através do ensino de LE, o aluno desenvolve várias habilidades sociais, cognitivas, textuais e a inserção ideológica: preparar o sujeito para o mercado e para viver na soc. global, cujo poder hegemônico hoje é falado em inglês.*

As anotações se referem a uma pontuação da professora ministrante quanto à representação dos participantes do que seja o ensino instrumental de língua estrangeira e à ênfase conferida às necessidades dos alunos (conforme Nota 1). As notas aludem à direção tomada pela professora ministrante de relevar essas diferenças e questionar o papel conferido ao ensino de língua estrangeira pelos professores participantes. Essa situação discursiva pode se configurar como uma instância de desestabilização das representações dos participantes, enunciadas no quadro da Nota 1, de forma a conferir ao ensino de língua estrangeira um valor formativo e social, conforme preconizado nas diretrizes de ensino (PCNLE, 1998 e PCNEM, 1999).

O interdiscurso dos parâmetros se faz ouvir quase que explicitamente nas notas, se considerado o seguinte trecho:

Para o ensino fundamental, os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo, mas, por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem (PCNLE, 1998, p. 65).

¹¹⁸ Alguns trechos dessas diretrizes foram assinalados como leitura extra-classe e retomados pelas intervenções aqui analisadas.

¹¹⁹ LE equivale à língua estrangeira e ensino regular se refere à educação básica promovida em escolas privadas ou públicas.

Antes de continuar nessa linha de argumentação, é preciso ressaltar que os textos-chaves em discussão, durante todo esse primeiro módulo, foram trechos selecionados dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua estrangeira. Não é possível ignorar o poder de agenciamento¹²⁰ que a invocação de um discurso político sobre o ensino de língua estrangeira, logo no início do curso de formação contínua, pode exercer, no sentido de conformar os participantes à imagem e semelhança das prescrições e orientações pouco flexíveis ali encontradas. O poder ainda estaria passível de ser potencializado pela posição sujeito a partir do qual o discurso foi enunciado, posição que advoga um saber mediante o qual a mestria poderia ser assegurada. É preciso, ainda, questionar a limitação imposta aos participantes quanto ao acesso a outros textos que discutissem os temas durante o módulo. Por que apenas os parâmetros curriculares foram propostos? Não tenho a resposta para esse e para tantos outros questionamentos, que, certamente, podem ser suscitados.

Porém, no emaranhado das relações de poder-saber e da interpelação ideológica, que permeiam a situação discursiva, o discurso dos parâmetros transcende seu aspecto político e é adotado como um saber articulado sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse movimento, o discurso das diretrizes é invocado para, aparentemente, defender o alinhamento das funções atribuídas ao ensino de língua estrangeira na educação básica aos objetivos esperados de uma ação educativa. Assim, a função formativa e social é enfatizada, de modo a deixar clara a relevância social do ensino de língua estrangeira nesse âmbito.

Uma vez, porém, que o dizer não é homogêneo, o modo como a professora ministrante (re)arranja os discursos para constituir o dela pode indiciar uma posição sujeito que busca conciliar as diferentes formações discursivas em jogo quanto ao papel da língua estrangeira no âmbito educacional e social.

O movimento conciliatório no dizer da professora é indiciado pela prioridade concedida ao papel formativo e à função social do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, na Nota 3; enquanto que, na Nota 4, essa prioridade é atribuída aos objetivos utilitários e à finalidade de inserção social e ideológica. Como marcas que

¹²⁰ Refiro-me, neste ponto, às considerações de Foucault ([1984]2004) sobre os agenciamentos e os dispositivos disciplinares, mobilizados nas relações poder-saber, que atuam sobre os indivíduos como modos de subjetivação.

levam a esse gesto de interpretação, chamo a atenção para as expressões sublinhadas nas notas mencionadas.

Em outras palavras, no movimento de apontar para justificativas que concedessem ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira uma maior relevância social e educacional do que aquela prevista pelos participantes, o discurso da professora ministrante se alia ao imperativo do mercado, camuflado por uma prioridade concedida à função formativa e social do ensino de língua estrangeira.

Já vimos, no capítulo 2 (Parte I), que o discurso utilitário e instrumental constituía as representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira dos participantes. As situações discursivas aqui analisadas, no entanto, trazem, como acréscimo, as necessidades e demandas do sistema educacional em relação a esse ensino e a questão da hegemonia e da ideologia que perpassam o processo.

Ao final da Nota 4, o caráter ideológico da linguagem é abordado pela primeira e, talvez, única vez durante o período de observação do curso de formação contínua,¹²¹ o que poderia sinalizar uma dificuldade em romper com a representação de que a escola é um espaço neutro, devotado à produção de um conhecimento científico puro, que deve ser transmitido pelo professor; de que o ensino ali promovido é isento de conflitos ideológicos e de relações de poder-saber; e de que o objeto de saber — no caso, uma língua estrangeira — é um instrumento a ser manuseado, desprovido de filiações culturais e ideológicas. Um indício de que a ideologia permeia todas as atividades humanas é a interpelação ideológica perceptível no dizer da professora ministrante. Ela articula a *inserção ideológica* ao caráter utilitário do ensino do inglês, a despeito da tentativa de lhe dar uma roupagem discursiva (*preparar o sujeito para o mercado e para viver na sociedade globalizada, cujo poder hegemônico, hoje, é falado em inglês versus para atuar, ao menos minimamente, na sociedade globalizada (busca de info, acesso ao conhec.)(sic).*

As pouquíssimas ocorrências de menções quanto ao caráter socioideológico da linguagem e do ensino-aprendizagem de língua estrangeira podem indiciar, ainda, uma resistência dos processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em acolher uma problematização acerca da hegemonia, do

¹²¹ Não é possível afirmar que esse módulo foi o único em que se mencionou a articulação linguagem e ideologia, mas apenas essa Nota 4 se refere a ela.

colonialismo, do plurilinguismo ou do multiculturalismo que cercam o encontro-confronto com uma língua outra. Quanto a essa dificuldade, Coracini alerta que:

Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela [a LE] traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes — não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (CORACINI, 2007, p. 152).

A situação discursiva aludida pela Nota 4 pode ser considerada uma continuação da direção indicada nas demais. Elas parecem alertar para a abrangência do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, para a necessidade de ampliação do escopo de ação dos professores participantes no campo educacional, abarcando, na formação contínua de professores, a realidade da injunção do mercado sobre a ação educativa e a questão ideológica. Afinal, os próprios PCNLE (1998) — cuja voz se faz ouvir fortemente durante todo esse módulo no discurso da professora ministrante — se filiam a uma noção de linguagem como prática social, por meio de uma clara articulação discursiva entre a pedagogia crítica e a análise crítica do discurso, em que a ideologia tem papel importante, como indica o trecho seguinte:

[...] os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos dos quais se participa com base nas posições ocupadas em certos momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos (PCNLE, 1998, p. 27-28).

4.2.4. A consideração da cultura

Na análise empreendida nos capítulos segundo e terceiro desta Parte II, percebeu-se um silenciamento dos participantes quanto a um elemento que, na visão deste trabalho, está indissociado do encontro-confronto que se dá quando alguém está envolvido em um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se da cultura veiculada pela língua outra, e a alteridade que ela pode prover para a constituição do sujeito que se aventura na enunciação na e pela língua estrangeira.

A fim de analisar os discursos convocados para defender uma justificativa cultural para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira na educação básica e,

igualmente, analisar como essa justificativa é enunciada, foram selecionadas as seguintes notas, feitas durante o primeiro módulo do curso de formação contínua:

Nota 5: A relevância social do inglês é zero; mas a relevância cultural, formadora e científica é enorme → a inserção em uma LE (inglês) pode permitir mobilidade social: mobilidade social só é possível mediante \$ e conhecimento.

Nota 6: O ensino-aprendizagem de LE está inserido em um contexto de formação → desenvolvimento das habilidades cognitivas (síntese, regras, adição, argumentação), sociais (interação, discussão, trabalho em grupo) e do conhecimento (cultura, conhecimento de mundo).

Nota 7:

Atitudes: ser compreendido e compreender, valorização de outras culturas, reconhecer que as línguas estrangeiras aumentam a possibilidade de compreensão dos valores e interesses de outras culturas e a possibilidade de compreender-se melhor.

Nota 8:

Aprender uma LE é pensar diferente, ver o mundo de outra forma. [...] A LE possibilita reforçar a ideia de que se vive em um mundo de diferenças, que não são melhores ou piores, são apenas diferentes.

Um ponto em comum nessas notas é a articulação da cultura com o conhecimento, e deste, por sua vez, com a possibilidade de produzirem deslocamentos no indivíduo que o possui. Chamo a atenção para as palavras que convocam um campo semântico em torno do sentido de movimento progressivo: na Nota 5, *mobilidade*; na Nota 6, *formação*; na Nota 7, *aumentar*; e na Nota 8, a expressão *pensar diferente*. Destaco, ainda, os adjetivos *enorme* (Nota 5) e *melhor* (Nota 7), cuja função, nos enunciados, é conferir uma comparação de superioridade. O primeiro adjetivo contrapõe a relevância cultural do inglês à nulidade creditada à relevância social dessa língua, e o segundo refere-se ao ganho que alguém pode desfrutar quando consegue se inscrever discursivamente em outra língua (*a possibilidade de compreender-se melhor*).

O discurso que relaciona o conhecimento ao progresso e ao aperfeiçoamento do ser humano povoa o imaginário social e é invocado especialmente no campo discursivo da educação como um argumento a seu favor. Freud ([1930]1980) já atribuíra à educação a função de tornar possível o recalque das pulsões destrutivas, que constituem a psique

humana, a fim de que um sujeito possa se adaptar aos padrões requeridos pela civilização e aí se inserir.¹²²

Nas situações discursivas representadas pelas notas acima, observam-se duas filiações discursivas quanto à relação entre língua e cultura: uma que reforça a instrumentalidade da língua estrangeira e a utilidade de seu ensino; e outra, que pressupõe a alteridade constitutiva que uma língua outra enseja por meio da cultura que veicula. No caso da segunda filiação, a noção de cultura mobilizada no discurso do curso de formação contínua parece se ancorar nos PCNLE (1998), que a entendem como sendo o conjunto de valores, crenças e normas compartilhadas por um determinado grupo de pessoas que, de certa forma, assinalam os modos de viver, de se relacionar e de se portar no mundo.

As filiações, conforme os modos de sua enunciação, apontam para direções diferentes no ensino, mas não dicotômicas. Elas parecem se complementar, no sentido de apontar para uma relevância do ensino de língua estrangeira que o justifique e o valorize no âmbito social em que este ocorre.

Na Nota 5, são perceptíveis traços da interdiscursividade da globalização e de um discurso que representa a língua estrangeira como língua de serviço. Os discursos se entrecruzam, um justificando o outro. A noção de língua de serviço é discutida por Wismann (2005), referindo-se ao reconhecimento do valor de uma língua, notadamente o inglês, mediante sua utilidade para a comunicação entre indivíduos. Não se trata de línguas que se prestariam em maior ou menor grau a uma finalidade utilitária ou cultural, mas dos usos que a sociedade faz e promove das e nas línguas. O inglês, conforme a Nota em pauta, pode ser considerado língua de serviço quando é representado como uma língua científica, uma língua franca, desprovida de complexidade sintática, representações que facilitam a delimitação de seu uso à função denotativa da linguagem e sua adequação aos objetivos comunicativos de uma sociedade que se diz cada vez mais sem fronteiras (WISMANN, 2005). Obviamente, refiro-me a um imaginário naturalizado sobre a língua inglesa, mas que, sem dúvida, agencia discursos sobre o ensino-aprendizagem e sobre a representação de cultura articulada nesse ensino.

¹²² É preciso lembrar, no entanto, que o psicanalista alertava para o fato de que, embora recalçadas, as pulsões restam latentes, constituindo-se naquilo que não podemos compreender, mas do que, nem por isso, conseguimos nos livrar. É o mal que assola cada um e com o qual há que se lidar.

Assim, nessa nota, a menção da *relevância cultural* do inglês remete às vantagens econômicas e sociais usufruídas por meio da aquisição do conhecimento, que a cultura veiculada por uma língua estrangeira produz. A relação estabelecida no enunciado entre a *relevância cultural* e a *mobilidade social* é um indício dessa associação e parece funcionar como uma justificativa para a relevância do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na educação básica. O argumento que se constrói por meio dessa relação sugere que há um ganho cultural e uma ascensão social associados à aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal argumento poderia, como já sugerido, apresentar-se mais eficaz, na comunidade social, do que aquele de que se aprende inglês para falar com o mundo ou para viajar. Quanto a essas representações, inclusive, é que se refere a desvalorização da *relevância social* do inglês naquele contexto educacional.

Abro um parêntese para assinalar o estranhamento que me causou a frase que abre a Nota 5: *A relevância social do inglês é zero*. Como seria possível nulificar a relevância social de uma língua que, no imaginário, desfruta de tamanho prestígio econômico e mercadológico? Porém, ao vasculhar minhas anotações de campo, percebi que se tratava de uma referência aos PCNLE (1998), que consideram como critério de relevância social para a aprendizagem de uma língua a utilidade da mesma para o contexto em que é ensinada. Deparei-me, então, com a seguinte nota: “Na verdade, nos contextos da EP,¹²³ dificilmente o aluno vai interagir com alguém em inglês”, o que justificaria restringir o ensino às competências de leitura e escrita na educação básica e pública. De onde se conclui que a representação de ensino de língua estrangeira na educação básica e pública se restringe a uma ferramenta de formação educacional e cognitiva, assim como de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, à cultura, essa sendo compreendida dentro de uma ótica utilitarista, como indicam os sentidos mobilizados na Nota 6.

Como indício das considerações acima, aponto a ausência de qualquer referência quanto à língua estrangeira em si, nessa mesma Nota 6. Observa-se apenas a finalidade de um ensino cujo objetivo principal não está atrelado à aprendizagem do objeto de saber em questão, propriamente dito, mas àquilo que ele pode realizar na ação educacional mais ampla. Ocorreu-me, então, a pergunta: onde está a língua nesse

¹²³ EP é a abreviação adotada, nas Notas, para “escola pública”.

ensino? Que tipo de saber sobre e a partir da língua estrangeira é possível construir em um ensino que a considera uma ferramenta de acesso? Talvez seja o ensino referido por Amália, em seu segundo depoimento, no recorte a seguir:

44. (DP2) AMÁLIA: [...] isso que eu falo/ vocês não vão escapar/ não adianta não gostar/ mas vocês vão ter que aprender/ pelo menos entender a essência/ daí eles já se dão [por] satisfeitos por eles entenderem a essência/

O recorte acima levou-me ao questionamento quanto à validade de se atrelar o ensino de uma língua estrangeira à relevância social dessa língua, considerando-se que o contexto avaliado para perceber essa relevância se limita àquele em que o aluno se encontra. De acordo com os PCNEM (1999), a língua estrangeira tem uma função educativa, manifesta na direção de desenvolver uma consciência linguística, promover uma inserção cultural mais abrangente e ampliar o conhecimento de mundo, como enunciado no excerto a seguir:

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa **nova**¹²⁴ experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas (PCNLE, 1999, p. 38).

Como é possível levar a cabo a responsabilidade decorrente de uma ação educativa, prevista pelas diretrizes de ensino, restringindo o ensino de uma língua à sua *essência*, à *relevância social* conferida a ela pelos alunos, a algumas poucas “habilidades” ou “competências” que circunscrevem a língua a um instrumento de acesso à informação geralmente na modalidade escrita? Se um dos objetivos do ensino de uma língua estrangeira na educação básica é promover a inserção cultural, como ignorar que o mundo “próximo” ou “distante”, na contemporaneidade, é predominantemente falado?

O dizer de Amália, por outro lado, não deixa de aludir à complexidade que constitui o encontro-confronto com uma língua outra. Ressalto que, nesse recorte, Amália se endereça aos alunos (*vocês não vão escapar, vocês vão ter que aprender*). A leitura me lembrou a metáfora do bicho de sete cabeças (recorte 41), que procura alguém para tragar. Afinal, a língua estrangeira recebe essa designação justamente por

¹²⁴ Grifo meu.

representar, para o sujeito, uma experiência de estrangeiridade e de estranhamento em uma ordem simbólica diversa daquela em que primeiro se acedeu à linguagem. Diante da monstruosidade do estranho, o sujeito pode se sentir atraído pelo sobrenatural que ele representa e empreender movimentos para apreendê-lo, domesticá-lo, torná-lo um pouco seu (KRISTEVA, 1994), como encarnado pelo personagem de Stevenson, Dr. Jekyll e Mr. Hyde.¹²⁵ Por outro lado, entretanto, o estranho pode suscitar tanta angústia, a ponto de o sujeito repeli-lo e dele se distanciar. Não é possível negar que, no que concerne à língua estrangeira, há sempre um fascínio provocado pelo mistério que se esconde por detrás da outra nomeação do real que essa língua instaura; pelos sons e pela musicalidade da língua (des)conhecida, que podem remeter ao encontro primeiro do sujeito com a língua materna,¹²⁶ pelos modos de ser e viver do outro que fala essa língua estranha.

Além desse fascínio, há, também, os discursos sobre a língua estrangeira, como ressaltado, que agenciam formas e modos de se relacionar com esse objeto. Na esteira desses discursos é que sugiro outra metáfora à qual o dizer de Amália pode remeter: o inglês como uma rede da qual ninguém consegue *escapar*. A metáfora retoma o discurso da instrumentalidade e da globalização, por meio da onipresença atribuída à língua estrangeira.

A questão que, a meu ver, é silenciada, nessa interpretação da metáfora, é a possibilidade constitutiva subjetiva que reside na língua e a dimensão singular que se instaura na relação entre o sujeito e a língua que se aprende. No movimento discursivo que afirma e prescreve a língua estrangeira como uma necessidade, seja ela formativa, cultural, social ou econômica; e/ou como uma ferramenta de acesso, circunscreve-se o desejo que move a pulsão de saber, envolvida na relação pedagógica, àquilo que o conhecimento pode obter materialmente para aquele que o detém. Não se pode negar que, em tempos em que o gozo e o capital imperam, a mobilização desse discurso pode conferir ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira uma relevância condizente com as condições sócio-históricas em que ele se dá.

¹²⁵ STEVENSON, Robert Louis. (1896) **Dr. Jekyll and Mr. Hyde**. New York, U.S.: Penguin Books, 2003.

¹²⁶ A esse respeito, vale a pena consultar Anderson (2008, p. 49), quanto à análise de um trecho do diário reflexivo de aprendizagem de uma alsaciana que aprendia japonês.

A outra filiação, para a qual apontam as Notas 7 e 8, refere-se ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um evento discursivo, em que a língua outra representa uma instância de alteridade, mediante a qual o sujeito pode distender a percepção de si próprio e interrogar os modos únicos, por meio dos quais vê o mundo. Destaco, na Nota 7, a recorrência da ideia de compreensão, referindo-se ao movimento dialético do sujeito de subjetivar algo da ordem de uma exterioridade, ao mesmo tempo em que dá a conhecer algo de seu interior (*ser compreendido e compreender; a possibilidade de compreender-se melhor*).

Na Nota 8, por sua vez, nota-se o questionamento quanto ao lugar, provido pela língua materna, de onde o sujeito pensa falar natural e soberanamente. O questionamento é perceptível por meio do contraste implícito entre o mesmo e o diferente (*pensar diferente; ver o mundo de outra forma*). Admitindo-se que, para significar, as palavras agregam alguns sentidos enquanto silenciam outros,¹²⁷ ao definirmos o adjetivo “diferente” por meio de uma negação (o que não é igual), é possível dizer que o “diferente” instaura o “mesmo” como constitutivo. Esse sentido possibilita que, no lugar de emitir um juízo de valor sobre as diferenças (*não são melhores ou piores*), seja possível considerá-las conforme a sugestão da professora ministrante: como *apenas diferenças*. Afinal, naquilo que há de diferente de mim, deparo-me, também, com o que há de igual.

Por outro lado, constituído pela ilusão de que só existe um ponto de vista único sobre o mundo, um único sentido para as questões da existência humana, alguém pode acreditar que a sua perspectiva é melhor e mais creditável que as demais. Assim, a descoberta de uma língua outra, diversa daquela que nos inseriu no universo de linguagem, representa uma desestabilização nos fundamentos da relação do sujeito com o simbólico. A esse respeito, lembro que Serrani (2001) e Revuz (2001) salientam que o encontro-confronto com uma língua estrangeira convoca, a um só tempo, várias dimensões do sujeito, dentre as quais destaco a relação do sujeito consigo mesmo. À medida que entra em contato com uma ordem simbólica enunciada por meio de uma outra discursividade, o sujeito encara outros modos de afirmação do eu enquanto sujeito enunciator e sujeito da enunciação. Não são apenas as regras linguísticas e regularidades enunciativas que estão em jogo no ensino-aprendizagem de língua

¹²⁷ Orlandi ([1992]2007, p. 71) postula que “o sentido é múltiplo porque o silêncio é constitutivo”; assim, presença e silêncio se imbricam no significar.

estrangeira, mas um novo universo simbólico por meio do qual o sujeito terá que encontrar meios de ter seu desejo simbolizado.

No que concerne à cultura, portanto, as Notas 7 e 8 parecem fazer coro com Revuz, quando a autora declara que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 2001, p. 227), na medida em que se tem a oportunidade de, pela língua estrangeira, dizer-se por meio de uma outra discursividade, experimentar um pouco o que é falar do lugar do outro, vivenciar o estranhamente familiar que permeia a experiência de “exrangeiridade”.

A inclusão de uma consideração quanto à relação língua-cultura, uma constituindo a outra, poderia significar uma possibilidade da distensão da representação da língua como objeto, de forma a encará-lo, também, como uma possibilidade de constituição subjetiva, na linha do saber sobre si e do saber de si, de acordo com a discussão proposta no capítulo 3 da Parte I. Possíveis deslocamentos na representação de língua estrangeira e do ensino-aprendizagem dessa língua poderiam, também, impactar a imagem que os professores fazem de si mesmos, conforme sugere a análise, no próximo subitem.

4.2.5. Muito além de “tapa-buracos”

Retomando a Nota 1, as razões que os professores elencaram para o ensino-aprendizagem de uma língua outra na educação básica, do ponto de vista dos alunos e da escola, constroem a imagem de que esse ensino, muitas vezes, ocupa o lugar de um passatempo e que os professores de língua estrangeira, notadamente de inglês, são representados como “tapa-buracos”. Essa representação parece reforçar uma identificação imaginária ao lugar de “coitadinho” ou de “vítima do sistema”.

Uma situação discursiva, aludida na Nota 9, parece delinear um movimento de conscientização dos participantes quanto à sua importância como professores de língua estrangeira, no âmbito em que atuavam:

Nota 9: “O professor de inglês contribui para a formação, porque desenvolve o senso crítico, promove o conhecimento do outro e, assim, se conhece melhor a si próprio (sic), discute as questões de identidade e cultura”.

A partir da discussão dos PCNLE (1998) e dos PCNEM (1999), a professora ministrante retoma o papel do ensino de inglês na educação básica e implica o professor

neste ensino. Não é a língua que topicaliza o enunciado, mas o professor. Apesar de constituírem práticas discursivas de homogeneização, o discurso das diretrizes para o ensino de língua estrangeira, nessa situação discursiva, se configura como uma possibilidade de produção de deslocamentos na representação de língua construída pelos professores participantes. Ele reapresenta atributos dessa língua outra, que haviam sido pouco mencionados pelos participantes em seus depoimentos, entrevistas ou questionários.¹²⁸ A homogeneização, típica de qualquer processo de formação, se dá no sentido de incluir, na representação de língua estrangeira, a alteridade que ela representa, já discutida no tópico anterior. Esse atributo se refere a uma outra face da língua estrangeira, não restrita à cognição, ao social, ao conhecimento científico e cultural — elementos citados no discurso das diretrizes —, mas a “uma **função formadora**,¹²⁹ atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente” (CORACINI, 2007, p. 152). Na Nota 9, essa característica é enunciada na seguinte expressão: “*promove o conhecimento do outro e, assim, se conhece melhor a si próprio (sic)*”.

Além disso, o interdiscurso das diretrizes confere ao dizer da professora ministrante um valor político e ideológico, capaz de tornar seu discurso abalizado e, portanto, creditável e passível de ser subjetivado.

Ora, se, de acordo com o discurso político das diretrizes, o ensino dessa língua está, imaginária e discursivamente, revestido de uma relevância muito maior do que aquela que os professores participantes lhe atribuíam, a posição de professor dessa língua poderia, também, receber outros contornos que lhe dotariam de maior significação e relevância educacional, social e política. Esse traço do discurso político das diretrizes, revisitado nessa situação discursiva, poderia constituir um ponto com o qual os participantes poderiam se identificar, tendo como decorrência, um deslocamento na representação que fazem de si como professores.

A Nota 10 reforça a possibilidade de constituição subjetiva e identitária atribuída à língua:

¹²⁸ Reitero que a intervenção aqui analisada ocorreu durante o primeiro módulo e, por isso, refiro-me aos primeiros instrumentos de pesquisa que haviam sido mobilizados até aquele momento.

¹²⁹ Grifo meu.

Nota 10: “Hoje a língua não é vista como aquele meio de comunicação só. Os documentos oficiais querem que o professor demonstre para o aluno que saber uma língua possibilita com que se veja o mundo com diferentes olhos e ocupe diferentes posições (sic)”.

É possível notar que a situação discursiva, parafraseada pela Nota 9 e pela Nota 10, se constrói na direção de apontar para a consideração de outras dimensões da língua estrangeira que não circunscrevem seu ensino a uma abordagem instrumental e a um caráter utilitário (*Hoje a língua não é vista como aquele meio de comunicação só*).

Outra voz percebida, no discurso da professora, é a dos estudos culturais e discursivos, que ali se deixam flagrar pelo reconhecimento da diferença; pela anuência com uma noção de língua como meio de constituição identitária e subjetiva (*promove o conhecimento do outro e, assim, se conhece melhor a si próprio; uma língua possibilita com que se veja o mundo com diferentes olhos* — Notas 9 e 10); e pela articulação entre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e a possibilidade de se assumir uma posição discursiva diversa da posição sujeito ocupada na língua materna (*e ocupe diferentes posições* — Nota 10).

Não foi por acaso que me interessei por esses dizeres e os anotei em minhas notas de campo, pois, além da identificação a traços da noção de língua que eles comportam, esses traços poderiam possibilitar um deslocamento significativo na representação que os participantes faziam do objeto pedagógico mobilizado em seu ensino e de seu próprio ensinar. Indícios de minha implicação no e com o dizer da professora ministrante são: a) a dupla marcação da reflexividade na frase “*se conhece melhor a si próprio*”, trazendo para minha Nota a ênfase que eu esperava fosse dada a esse aspecto da língua estrangeira e ao ensino dessa língua; b) o destaque dado ao advérbio só, que remete ao meu incômodo de ver a língua estrangeira reduzida a um instrumento de acesso ao mundo reduzido dos *games*, das camisetas e das músicas, que os participantes enfatizavam.

Por si só, o discurso das diretrizes e dos estudos culturais não representam, necessariamente, uma instância de identificação, visto que ele permeia os programas de formação inicial e os programas de concursos públicos, etapas obrigatórias para que

alguém ocupe o posto de professor da rede pública.¹³⁰ Ocorre que conhecer não implica, necessariamente, saber; nem saber implica dominar.

A primeira ação requer uma relação consciente com a realidade representada pelo conhecimento. O conhecimento é construído empiricamente, de modo a torná-lo materializável na forma de ideias, conceitos, noções, informações, ou seja, um objeto de saber. A construção do objeto de saber se dá, também, de modo a torná-lo transmissível, assimilável, dominável, o que não garante que isso acontecerá. A não garantia advém da impossibilidade de que a realidade se faça representar completamente e do fato de que a relação com o conhecimento se dê por meio de um sujeito que deseja ou não dele se apoderar, bem como em que medida esse desejo se desenrolará.

4.2.6 Para que, então, ensinar-aprender uma língua estrangeira?

A pergunta proposta na atividade representada pela Nota 1 (*Qual o papel do inglês para você, para o seu aluno e para a escola?*) poderia ser retomada pela formulação que intitula este subitem. Afinal, ambas as formulações giram em torno da função, da importância e da justificativa desse ensino-aprendizagem na educação básica.

A tentativa de sinalizar alguns possíveis desdobramentos que as intervenções analisadas podem ter causado (ou não) nas representações — de professor, de ensinar-aprender a língua estrangeira e de língua estrangeira — se dá, neste subitem, por meio da análise de alguns recortes, provenientes do segundo depoimento ou entrevista, que aludem, direta ou indiretamente, a esta interrogação proposta pelo curso de formação contínua: “Para que ensinar-aprender inglês?”.

45. (DP2) AMÁLIA: [...] *por que eu vou ensinar inglês/ pra ele tornar um cidadão/ consciente/ pra ele ter mais eh/ conhecimento do que está ao seu redor/ então essa mudança ela foi aos poucos/ de acordo com isso porque antes eu só ensinava o que tava lá no livro/ então eu não expandia/ não fazia relação com a realidade/ então isso foi/ pra mim um crescimento/*

¹³⁰ As diretrizes têm sido incluídas como bibliografia necessária para concursos públicos para professores do Estado e do Município de São Paulo (Estado e capital).

46. (DP2) AMÁLIA: [...] *O que que ela [a língua estrangeira] representa pra mim// ela representa eu ter conhecimento/ de um// ter conhecimento dentro de um/ de um outro falar/ dentro de um outro falar/ de um/ de uma outra/ ter conhecimento de novos costumes/ isso é uma língua inglesa pra mim/ e passar pro aluno isso né/ pra que estudar inglês né/ por que que eu vou estudar inglês? Se tudo que você vai/ você vai encontrar no inglês perdido aí no meio/ você vai fazer medicina você vai encontrar livros/ né/ você vai encontrar livros em inglês/ você vai fazer química/ vai ter// então tudo/*

47. (DP2) RENATA:

P: Como é que é pra você/ o que/ o que que é ser professora de inglês pra você?

R: [...] Olha/ eh/ existem/ vários aspectos/ mas realmente um que eu acho muito importante é esse aspecto social/ é de mostrar pra ele de que inglês não é pra rico/ é pra qualquer um que queira aprender/ eh/ que vai ser útil/ pra qualquer um/ em qualquer profissão/ que ele vai escolher/ se ele vai ser vendedor ou se ele vai ser engenheiro/ não importa/ eh o inglês/ VAI ser útil né/ pra ele/

Nos recortes acima, parece que se desenhavam alguns sutis deslocamentos nas representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de professor de língua estrangeira.

Nos recortes 45 e 46, os deslocamentos se configuram pelos acréscimos que recebe a representação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em relação ao que foi discutido no capítulo 2 (Parte II). Como indícios desses acréscimos, ressalto a relação do papel político e formativo do ensino de língua estrangeira com a noção de leitura de mundo (*pra ele tornar um cidadão/ consciente; conhecimento do que está ao seu redor*); com a cultura que vem por meio de uma língua diferente da materna (*ter conhecimento de novos costumes*) e com o contexto acadêmico científico, mencionado por meio dos *livros*, da *medicina* e da *química*. Desse modo, a representação de leitura de mundo, nesses recortes, parece ter sido ressignificada, ao passar de uma leitura restrita ao mundo imediato dos alunos — a saber, das camisetas, dos *games* e dos palavrões —, para uma leitura que incluía o saber científico e o saber cultural. O deslocamento aparece marcado lexicalmente por meio da palavra *mudança* e do dêitico temporal *antes* (recorte 45), que, combinados, contribuem para produzir o sentido de uma comparação entre uma representação anterior e outra posterior ao curso.

No entanto, cabe uma ressalva, a fim de problematizar que a noção de cultura referida no recorte 46 ainda mantém traços de uma visão naturalizada, que a reduz a um

conjunto de comportamentos e ações de um povo (*ter conhecimentos de novos costumes*).

Por sua vez, no recorte 47, observa-se a alusão à ascensão social relacionada ao saber inglês, por meio de um dizer que remete ao discurso da inclusão social. Marca desse discurso é a recorrência da expressão *qualquer um*, que, ao mesmo tempo em que indiferencia quem pode e deve aprender a língua estrangeira, estende a utilidade dessa aprendizagem a todos os segmentos.

Embora, por um lado, a necessidade acadêmica e profissional pareça ratificar o caráter instrumental e utilitário da língua estrangeira, por outro, a questão social e a consideração de que essa língua traz consigo uma cultura diferente daquela veiculada pela língua materna constituem um indício de algo, que, entretanto, não foi possível detectar nos dizeres coletados por meio dos primeiros instrumentos de pesquisa,¹³¹ em especial no que concerne à relevância do aspecto sociocultural do ensino dos professores participantes.

Apenas Armando e Denise consideraram esse aspecto em suas respostas à solicitação de comentar a afirmativa: “Eles não sabem nem português, pra que aprender inglês?”:

48. (Q) *ARMANDO: Aprender inglês para ter maior autonomia e estar inserido num mundo que fala e negocia nesta língua, sem contar a cultura que vem com este aprendizado.*

49. (Q) *DENISE: Eu vejo a língua inglesa com o papel de enriquecer os conhecimentos culturais que o discente tem, e também ampliá-los, fazendo com que o aluno possa contrastar sua realidade com outras realidades diversas.*

O papel formativo da língua encontra-se ligado à cultura que advém com esse aprendizado, embora ela venha como um adendo às vantagens econômicas e financeiras. No recorte 48, no entanto, a noção de cultura se encontra atrelada à visão reducionista que a vê como o corpo de conhecimentos de um determinado grupo social. O dizer de Denise, embora também guarde traços dessa visão, parece mais identificado ao discurso das diretrizes de ensino quanto à questão cultural. A seu ver, a questão cultural é primeiramente delegada ao professor, para que este possa transmitir a cultura

¹³¹ Refiro-me aos primeiros depoimentos e entrevistas coletados, bem como aos questionários de apresentação propostos pelo curso de formação contínua.

ao aluno. Para os demais participantes, a relevância de conhecer a cultura do outro se restringia aos professores, ou seja, enquanto portadores de um saber que não necessariamente implicava que ele fosse *passado* ou *mostrado* aos alunos (recortes 46 e 47, respectivamente). Essa representação de cultura dissocia cultura de língua e acirra a instrumentalidade da língua estrangeira.

Não reputo como novos os traços que articulam a representação do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com uma formação política, cultural e social. Apenas chamo a atenção para que, talvez, a intervenção analisada, por meio das Notas 1-10, possa ter contribuído para que esses traços fossem enfatizados no discurso dos participantes. É intrigante, por exemplo, que Renata (recorte 47) tenha respondido pela via do papel do ensino de inglês na educação básica à minha indagação de pesquisadora, que a interrogava sobre uma definição pessoal do que é ser professora (*o que é ser professora de inglês pra você?*). Essa via foi escolhida após uma longa pausa e remete à indagação proposta pela professora ministrante do primeiro módulo do curso, “para que ensinar inglês?” É possível dizer que o questionamento sobre o papel da língua estrangeira e de seu ensino-aprendizagem tenha ensejado um sentido por meio do qual a professora participante pudesse se definir e ver sua posição valorizada.

Por sua vez, o silenciamento da preocupação quanto a um ensino, que se volta para a problematização das diferenças e semelhanças culturais e para a conscientização da questão social envolvida, no início da pesquisa, poderia sinalizar que, no imaginário da maioria dos participantes, a língua estrangeira se circunscrevia a um instrumento de comunicação neutro, desprovido de carga ideológica; e o ensino de língua estrangeira se limitava aos objetivos instrumentais e/ou a uma abordagem estruturalista, como apontado no capítulo 2, da Parte II.

Outro indício de que a intervenção analisada pode ter surtido algum efeito nos participantes se configura na pergunta “*pra que estudar inglês nê*”, do recorte 46, que remete ao questionamento recorrente que a professora ministrante instaurou durante o primeiro módulo do curso, por meio das perguntas “o quê, pra quê e como ensinar?” Esses indícios, provavelmente, sinalizam pontos de identificação dos participantes com a discursividade do curso de formação contínua, graças ao modo como a professora ministrante ocupou a posição de sujeito enunciativo: uma posição comprometida com

um discurso que se apoia no saber formalizado sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, buscando convidar os participantes para o engajamento em um laço social.

Por sua vez, admitindo-se que a representação de ensino-aprendizagem tenha sido desestabilizada, é possível sugerir um impacto dessa desestabilização na representação do objeto de saber, a língua inglesa, de forma a nela incluir a possibilidade de saber de si e sobre si. Quanto a esse gesto de interpretação, ressalto a expressão anafórica *isso é uma língua inglesa pra mim* (recorte 46). Perceba-se que no pronome *isso* encontram-se sintetizados *o conhecimento, o outro falar, os outros costumes* e *o conhecimento dentro de um outro falar*. Chamo a atenção para a preposição *dentro*, que localiza um espaço na discursividade da língua de onde o falante poderia construir o *conhecimento* mencionado. Se pensarmos a constituição subjetiva como um processo que se dá, dentre outros meios, na relação do sujeito com os discursos disponibilizados pela cultura e na cultura, talvez seja possível entender o conhecimento a que Amália se refere como aquele proveniente de uma inscrição do sujeito na discursividade propiciada pela língua estrangeira.

A repetição do anafórico *isso*, logo em seguida, pode reforçar o sentido sugerido na interpretação. Na segunda ocorrência, o pronome *isso* (*e passar pro aluno isso né*) pode agregar, em si, a síntese da língua estrangeira como objeto de saber de si e sobre si, prevista na primeira ocorrência do pronome, bem como incluir essa dimensão do objeto de saber na prática do professor. A articulação entre as duas orações (*isso é uma língua inglesa pra mim* e *passar isso pro aluno*) instaura um movimento que pressupõe que a língua estrangeira como objeto de saber de si e sobre si tenha que ser interiorizada por mim, antes de *passar* para o outro. Assim, antes de *passar* para o aluno *isso*, que a língua estrangeira representa, seria preciso que algo dessa língua passasse pelo professor. Sobre essa “passagem”, Stolzmann e Rickes (1994, p. 44) postulam que a transmissão de um saber:

[...] remete o sujeito a um certo enigma, pois [*o professor*] percebe nessa escolha por um exercício profissional [*a do ensinar*] alguma coisa que não domina, alguma coisa sobre a qual não pode dizer tudo, mas que o compele a encontrar-se nessa posição repetitiva de ensinar.

O dizer, porém, é contraditório e o sujeito se deixa (re)presentar por ele. Assim, Amália — que, nesse recorte, parece sugerir que a língua estrangeira pode constituir

uma instância de alteridade mediante a qual um sujeito pode se encontrar-confrontar com outras perspectivas discursivas para se dizer —, pressupõe, no mesmo depoimento, que o ensino da língua possa se restringir ao entendimento da essência da língua (conforme analisado no recorte 44, neste capítulo, e no recorte 23, no capítulo 2, da Parte II). Ora, a *essência* é, pois, a parte fundamental e mais importante de algo. Nesse sentido, a consideração da *essência* da língua como remetendo a algo superficial (*pelo menos a essência* - 44) parece incoerente com o valor formativo e cultural atribuído ao ensino da língua estrangeira nos recortes 45 e 46. As dissonâncias no dizer de Amália, portanto, podem ser consideradas indícios da heterogeneidade do sujeito e da não garantia de coerência e coesão no discurso.

Ainda há mais um ponto a ser ressaltado quanto à produção de sentidos, no recorte 46. Trata-se do modo de construção desse dizer, que se assemelha a uma estratégia de autoconvencimento e de autoargumentação. Afinal, o deslocamento e a ressignificação de sentidos sempre esbarram na naturalização e cristalização que os revestem e na resistência do sujeito à ressignificação.

A estratégia argumentativa se materializa linguisticamente na alternância das posições-sujeito ocupadas por Amália. Por meio do diálogo que ela estabelece entre o sujeito-aluno, pressuposto, e o sujeito-professor, posição que ela ocupa nesse momento da enunciação, percebe-se a divisão do sujeito em uma relação dialógica, em que vozes diferentes incidem na enunciação, sendo, porém, regidas por um mesmo sujeito enunciador.

A esse respeito, note-se, primeiro, as perguntas retóricas feitas na primeira pessoa do singular, que assinalam uma posição de aluno ao sujeito do enunciado, por meio do verbo convocado (*pra que estudar inglês né/ por que que eu vou estudar inglês?*). Segundo, a resposta endereçada a uma segunda pessoa do singular (*você*), a qual, ao mesmo tempo em que parece instaurar um interlocutor aluno (*você vai encontrar livros em inglês, vocês não vão escapar, vocês vão ter que aprender*) designa ao sujeito do enunciado a posição de professor (*isso que eu falo*). Terceiro, o movimento do dizer, que retorna, reformula-se, busca evidências para as perguntas retóricas que o sujeito faz. A conjunção “*se*”, usada na resposta às perguntas (*Se tudo que você vai*), é um indício, na materialidade linguística, da tentativa de encontrar uma justificativa convincente para a pergunta que tanto a professora como os alunos se

fazem. Uma leitura superficial, porém, pode sugerir que a resposta silencia o desdobramento entrevisto na representação de língua, que a associava a descobertas de outras formas de ver e de ler o mundo. Ou seja, aparentemente, tratar-se-ia de uma repetição do discurso da globalização: o inglês está em todo o lugar.

No entanto, uma análise das relações estabelecidas entre as orações em jogo na resposta, no meio do recorte 46, permite questionar o silenciamento e sugerir mais um indício de uma reconfiguração da representação de língua estrangeira. Perceba-se, então, a relação de subordinação que se configura no enunciado: *Se tudo que você vai/ você vai encontrar **no** inglês perdido aí no meio*. A suspensão da primeira oração, justamente antes do verbo principal, deixa aberta a interpretação para a suposição de que o sujeito da enunciação vê no inglês a causa e a justificativa de suas perguntas retóricas: o inglês é **o** *tudo* e **no** inglês se encontra o *tudo* que justifica qualquer ação que vise ao ensino e à aprendizagem dessa língua. Por meio dessa suspensão, talvez seja possível sugerir que o sujeito comparece, nesse dizer, como efeito, apontando para o sujeito da enunciação e para a representação de que a língua outra possa ser o *tudo* que lhe falta na língua materna. Esse sentido retoma a síntese de Amália quanto ao que a língua estrangeira representa para ela (*isso é uma língua estrangeira pra mim*), apontando para a possibilidade de que, por meio dessa língua, o sujeito saiba de si e sobre si, do outro e sobre o outro de uma perspectiva discursiva *outra*.

A imagem de completude e de totalidade associadas à outra língua, a possibilidade de inscrição subjetiva em uma discursividade diversa daquela da língua materna e a idéia de que com a aprendizagem de uma outra língua se adquire uma outra cultura não são novidades nas representações de língua estrangeira do *corpus* desta pesquisa. O que diferencia as ocorrências, nesses recortes, é a consideração de se estenderem essas possibilidades aos alunos, por meio do ensino, indicando, talvez, uma ressonância do discurso do curso de formação contínua nas representações de ensino-aprendizagem e de língua dos participantes.

4.3. Um segundo olhar sobre o manejo mobilizado nas intervenções

As intervenções em torno do tema “Para que ensinar uma língua estrangeira?” envolveram a (re)apresentação de um saber formalizado e reconhecido política e

socialmente para que, a partir dele, os participantes se sentissem instigados a (re)configurar suas representações sobre o tema.

As notas analisadas neste capítulo se configuraram como um questionamento quanto ao papel da língua estrangeira no âmbito da educação básica e quanto ao ensino promovido pelos professores participantes. As situações discursivas analisadas reatualizam o conhecimento formalizado nas diretrizes de ensino, de modo a convocar os participantes a se posicionarem diante dele, em especial no que se refere à relevância do objeto de saber língua estrangeira e à relevância do ensino-aprendizagem promovido pelos participantes. As notas indiciam, ainda, uma tomada de posição por parte da professora ministrante em relação ao discurso dos parâmetros de ensino de língua estrangeira, um discurso conhecido dos participantes, mas que adquire uma outra roupagem ao ser enunciado por um sujeito que se alia ao saber, enuncia desse lugar e invoca esse saber como agente no estabelecimento de um laço social.

Creio ser possível afirmar, então, que os diferentes manejos empreendidos nas intervenções instauraram outros sentidos sobre o que é ensinar-aprender uma língua estrangeira e sobre o que é ser professor dessa língua na educação básica e pública no Brasil. Alguns traços desses sentidos foram incorporados por alguns participantes desta pesquisa, sinalizando algumas instâncias de identificação ao discurso universitário da formação de professores, conforme discutido no subitem anterior. Que manejos podem ter propiciado essas instâncias de identificação?

Após a desestabilização dos sentidos empreendida pela lógica do discurso do analista, as intervenções privilegiaram manejos discursivos sob a lógica do discurso universitário. Percebe-se que o agente do discurso é um saber formalizado, ainda que esse saber se constitua do discurso político dos parâmetros de ensino de língua estrangeira. O agenciamento dominante desse saber (S2), sendo seu porta-voz a professora ministrante, institui o outro no lugar do objeto vazio (a). Por meio dessa ação, ocorre uma objetivação daquele que demanda o saber, visando à passagem e à perpetuação desse saber de geração em geração (PEREIRA, 2005, p. 107).

Cabe enfatizar, no entanto, que o agenciamento do saber articulado, nas situações discursivas analisadas, ocorreu após a ruptura da ilusão de que os sentidos são compartilhados e a comunicação, inequívoca e transparente (lembro a situação em que a professora ministrante questionou o sentido de “bom”, logo na segunda aula do curso).

O manejo discursivo, a partir daí, procurou desbancar um discurso naturalizado sobre o ensino de língua estrangeira e seu papel na educação básica e permitir uma outra inscrição discursiva dos participantes junto ao discurso científico.

É certo que, algumas vezes, o agenciamento do saber foi invocado na direção de subjetivar os participantes a um modelo estabelecido pelos parâmetros (como na situação discursiva trazida na Nota 10). Essas ocorrências apenas reforçam a premissa de que estamos sujeitos a modos de subjetivação que visam à produção de indivíduos conformados aos padrões estabelecidos pelas práticas discursivas, agenciados nas micro e macrorrelações de poder-saber, que permeiam as práticas sociais (FOUCAULT, [1984]2004). O agenciamento do saber mostra, ainda, que, no movimento de apropriação da posição de professor de língua estrangeira, esgueira-se a busca por fazer idem, o desejo de reconhecimento e de pertença a um grupo, desejo de identidade. Lembremos, também, que, aliado a seu caráter subjetivante, o poder produz conhecimento, como ressalta Pogrebinschi (2004, p. 200), a partir de Foucault:

O poder *produz*: ele constrói; destrói e reconstrói; ele transforma, acrescenta, diminui, modifica a cada momento e em cada lugar a si mesmo e a cada coisa com a qual se relacione em uma rede múltipla, móvel, dinâmica, infinita... o poder é produção em ato, é a imanência da produtividade.

A trajetória¹³² dos manejos mobilizados, porém, aponta para a possibilidade de que, como produto de uma agremiação discursiva sob a lógica do discurso universitário, um sujeito barrado possa surgir (§). No caso das situações discursivas analisadas, a possibilidade de que esse sujeito advenha como produto poderia ser discutida a partir das desestabilizações que a intervenção causou nos participantes, conforme analisado no subitem anterior e no seguinte recorte:

¹³² A palavra “trajetória” está sendo invocada para convocar os sentidos que ela produz dentro das formações discursivas da física, ou seja, dado um sistema de referência, a trajetória se refere à linha que descreve um lugar geométrico das posições ocupadas por uma partícula que se move (FERREIRA, 1999). Dessa forma, ainda que alguns desses pontos, marcados no espaço geométrico, apresentem-se dispersos, a trajetória permite assinalar a esses pontos uma direção preponderante. Do mesmo modo, a uma mesma partícula podem ser assinaladas trajetórias diferentes, dependendo do observador e do sistema de referência utilizado. Essa ressalva pretende indicar que o gesto de interpretação empreendido sobre as situações discursivas analisadas tem como referencial a minha observação na posição de pesquisadora, que, de certa forma, participou do percurso delineado pelos manejos empreendidos.

50. (DP1) MÉRCIA: *Até eu brinquei com ela outro dia/ eu falei/ nossa R [professora ministrante do primeiro módulo] eu achava que era uma professora até legalzinha mas eu estou vendo (risos) que eu não sei nada né/ porque assim/ mas eu acho que ISSO é importante/*

A avaliação de Mércia quanto à sua imagem de professora é positiva, embora amenizada pelo efeito que o recurso ao diminutivo provoca, nesse recorte. O adjetivo “legal”, ao ser enunciado no diminutivo, tem seu sentido atenuado, talvez, indicando uma certa modéstia quanto à avaliação que faz de si enquanto professora; ou, sugerindo uma diminuição da distância entre a imagem cristalizada que faz de si (professora legal) e a desestabilização que essa imagem sofre diante dos questionamentos da professora ministrante — a imagem não corresponderia ao *legal*, postulado pela professora. De qualquer forma, a professora ministrante provoca os participantes de tal forma, que Mércia sente que não sabe *nada*. O saber do professor participante é questionado, desconstruído, é como se lhe faltasse o chão. Talvez esse *nada* funcione justamente como um material a partir do qual o professor participante possa (re)construir ou (re)formular sua imagem, (re)ver a validade daquilo que construiu e até que ponto se encontra implicado naquilo que diz e faz.

Outra possibilidade para discutir os deslocamentos produzidos pela intervenção analisada seria o enfoque das representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de professor que constituíam um ideal. Desse modo, no lugar de um sujeito que se mostra pleno de certezas, pode advir um sujeito, barrado pela lei que o faz encarar sua castração. Abre-se, nessa injunção, espaço para que identificações a outros discursos se estabeleçam e representações sejam reconfiguradas.

E, POR FIM, UM RECOMEÇO

“[...] e chega o momento em que o risco de continuar em botão é mais terrível do que o desabrochar.”

Anaïs Nin¹³³

De acordo com Riolfi (2001), o pesquisador é um sujeito que ousa libertar-se das amarras dos ideais, implicar-se com todo o seu ser (inclusive com seu corpo) e mergulhar na árdua e singular tarefa de pesquisar a dor específica de sua existência. Portanto, na origem de uma pesquisa que embasa a produção de uma tese, encontra-se a necessidade de dar um endereçamento a questões que ninguém mais além daquele pesquisador poderia colocar,¹³⁴ instaurando a possibilidade de que o endereçamento produzido engendre o novo e o singular que a escrita de uma tese demanda.

Assim como na hipótese desta pesquisa — em que se apostava em um reposicionamento discursivo dos professores participantes de um curso de formação contínua, como resultado de novas identificações a outras discursividades, estabelecidas na vigência de um laço social —, o fruto desta investigação resultou de um percurso semelhante. Também no caso de uma pesquisa, as chances de se produzir uma tese que se comprometa a honrar uma herança acadêmica, bem como a deixar nela uma marca própria residem, fundamentalmente, em que o pesquisador dispa-se do velho, faça a travessia, deixe-se desabrochar (como proposto em algumas das epígrafes deste trabalho).

A problemática desta pesquisa me enganchava subjetivamente, visto que eu própria ocupo a posição de professora de língua estrangeira além da posição de pesquisadora. O discurso da falta e o sentimento de desabilitação que perpassa os dizeres dos professores de língua estrangeira na educação básica constituíram a motivação para investigar como se constrói a constituição identitária desse professor, os efeitos dessa constituição sobre a imagem que esse professor faz de si mesmo e as possibilidades de que essa constituição sofra deslocamentos durante um processo de formação contínua. Como consequência, a constituição identitária dos professores

¹³³ Informação verbal anotada durante palestra feita em 12/08/2009, citada por Lesser (2005).

¹³⁴ Refiro-me à epígrafe desta tese, em especial ao trecho: “Tenho algo a descobrir de próprio, algo que ninguém possui a tarefa de descobrir em meu lugar” (RICOEUR, **Interpretação e ideologias**, p. 5).

sofeteria alterações e poderia ocasionar uma apropriação mais validada da posição de professor.

Diante dessas questões, busquei subsídios em uma possível relação de afetação entre os estudos discursivos pós-estruturalistas e a psicanálise, campos pouco invocados para discutir questões elaboradas por pesquisas na Linguística Aplicada.

O percurso teórico-analítico desenvolvido nesta investigação intentou focar a formação de professores de língua estrangeira como um processo que envolve uma relação entre sujeitos de linguagem e entre sujeitos e um objeto de saber. Desse modo, procurei lançar um olhar sobre o processo que deslocasse a ênfase conferida à conscientização e à reflexão crítica — práticas pedagógicas correntes no âmbito da formação de professores — para o laço social que pode ser instaurado quando sujeitos se implicam discursivamente com o saber em jogo em uma relação pedagógica.

Os objetivos consistiam em, primeiramente, incluir nas discussões sobre a formação de professores a dimensão da subjetividade, a qual, embora pertinente à constituição do humano, é, em geral, desprezada pelo discurso totalizante da ciência. Em segundo lugar, consistiam em questionar a positividade com que a formação de professores de língua estrangeira é encarada ao enfatizar que um processo de transmissão pressupõe uma relação com o saber que se constrói pela via da confrontação e da implicação do sujeito com esse saber.

Os gestos de interpretação dos dizeres que compõem o *corpus* deste trabalho procuraram, inicialmente, discutir uma certa matriz de sentidos que delineia a constituição identitária dos professores de língua estrangeira da educação básica.

A matriz de sentidos que compõe a imagem de professor de língua estrangeira “de verdade” é formada a partir de dizeres provenientes de diferentes, e nem sempre harmoniosas, formações discursivas de diversos campos discursivos, inclusive o do senso comum. Os professores desta pesquisa constroem essa matriz por meio da identificação a traços desses dizeres heterogêneos, da tentativa de harmonizá-los e, principalmente, da ressignificação que esses traços sofrem ao serem confrontados com a prática do professor e/ou a ela conformados. Desse modo, delineia-se, no discurso dos participantes, uma imagem de professor homogeneizante, totalizadora, valorizada socialmente, de tal forma que ela seja colocada no lugar de um ideal especular. Em outras palavras, percebe-se a construção de uma imagem que convoca um processo de

alienação a essa imagem ideal, de tal modo a garantir uma ilusória completude e perfeição àqueles que dela se aproximam.

Logo, no que concerne a essa primeira retomada sobre a análise, enfatizo que o ideal construído em torno da imagem de professor de língua estrangeira “de verdade”, analisado no capítulo 2 da Parte II, invoca traços dos discursos de formações discursivas reconhecidas como científicas, tais como as abordagens comunicativas e instrumentais de ensino-aprendizagem de línguas, o tecnicismo educacional e a pedagogia crítica, dentre outras. Entretanto, percebe-se que os traços que compõem a imagem ideal são naturalizados e recebem uma roupagem reducionista, constituindo um ideal a serviço da aprovação do outro e da alienação ao outro.

A análise dos dizeres apontou que o professor de língua estrangeira dito “de verdade” seria aquele que coloca o aluno no centro da relação pedagógica, ameniza a hierarquia professor-aluno, mobiliza recursos lúdicos, teatrais e didáticos na sua aula, busca gerar prazer com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tem “um certo domínio” da língua que ensina e tem conhecimento das técnicas e estratégias didáticas.

O “bom” professor seria aquele que mais se aproxima dessa imagem ideal, como indicado na análise dos recortes. O movimento de aproximação pode ser percebido quando, ao falarem do que consideram ideal, os participantes se posicionam como sujeitos nesse discurso. A tomada de posição no discurso (PÊCHEUX, [1975]1988) indicia uma identificação do sujeito aos traços que compõem a discursividade sobre ser um professor “de verdade”, de modo a gerar um efeito de desconhecimento da determinação do ideal sobre o sujeito do enunciado, bem como a ilusão de que o discurso tem origem no participante enunciator. Um exemplo é que, em muitos momentos da análise, não é possível saber se o participante está falando de um traço ideal a ser atingido e/ou se ele se coloca como aquele que incorpora o ideal e se vê professor “de verdade”.

Vale ressaltar que o efeito de verdade que o discurso sobre o ideal adquire ao ser apropriado pelo professor resulta do reconhecimento e da validação que esse discurso recebe. Tornar-se cada vez “melhor”, aproximar-se do ideal, portanto, representa uma motivação consistente para que os participantes se engajem em um curso de formação contínua. Afinal, ali é produzida, difundida e perpetuada o que se considera uma verdade sobre o que é ser professor e sobre o que é ensinar-aprender uma língua outra.

Confesso que me causou estranhamento a força do ideal contido na imagem de professor de língua estrangeira “de verdade”. Afinal, contrariamente ao esfacelamento e enfraquecimento dos referenciais, uma das características de tempos pós-modernos, aquele ideal se apresenta como um eficaz agente de convencimento para a participação em cursos de formação contínua. A questão é que o ideal é multifacetado, heterogêneo, reconfigurado de acordo com as demandas dos alunos e das necessidades do sistema de ensino. Logo, a construção ideal de professor “de verdade” parece resultar de um modelo sem consistência, fortemente dessimbolizado, calcado sobre a imagem, que rapidamente se desfaz, se reconfigura, se esvazia, semelhantemente a um estereótipo. A respeito do efeito de um estereótipo, Mrech (1999, p. 20) ressalta que: “Através dessas imagens estereotipadas cria-se a crença na existência de um saber universal, de um saber que se propõe como um produto acabado a ser seguido por todos”.

O saber, conforme apontado pela análise, reside em saber como fazer para que os alunos sejam atingidos, não necessariamente pela relação com o objeto, mediada pelo professor, mas pela conduta do professor. Configura-se, assim, que a relação professor-aluno estabelecida na sala de aula, algumas vezes, parece ignorar o princípio de realidade e pauta-se, quase que inteiramente, no princípio do prazer (FREUD, [1920]1980). Vê-se, então, instaurada a sedução primária, que pode obstaculizar a sublimação necessária para que um processo de ensino-aprendizagem se verifique, pois se baseia na perpetuação do narcisismo mútuo, em vez de promover a separação e autonomia necessárias para que o aluno mantenha-se engajado no jogo pedagógico, como indicado na Parte II, capítulo 2, item 2.2.

O ideal de professor “de verdade”, no entanto, é, constantemente, posto à prova pela contingência da prática, pelos antigos modelos que habitam o imaginário dos professores, pelos nem sempre “novos” discursos aos quais eles se identificam (dentre os quais, destaco o discurso do curso de formação contínua), pelas relações entre sujeitos.

O outro lado da imagem de professor de língua estrangeira “de verdade” é delineada por meio de um discurso da falta, constituindo o que designei como sendo a imagem de professor de língua estrangeira “de mentirinha”.

A análise do discurso da falta, no capítulo 3 da Parte II, se debruçou sobre os sentidos que ele produz na constituição identitária do professor de língua estrangeira da

educação básica. Na grande maioria dos recortes, o sentido que acompanha a falta é a de uma imagem atrás da qual o professor se esconde e se desresponsabiliza pela posição que ocupa, atribuindo a um outro a solução que viria tamponá-la. Percebe-se aí a dificuldade dos professores em darem o salto que permitiria encarar que todo processo de ensino-aprendizagem é faltoso, porque implica sujeitos cindidos pelo inconsciente. Incluir a perspectiva do inconsciente no campo da educação implica em acatar a impossibilidade do controle total do processo. Os alunos não assimilam tudo o que se quer ensinar, nem os professores serão jamais completos, uma vez que os sentidos sobre o que está sendo ensinado são construídos dentro das contingências impostas pelas condições sócio-históricas e das possibilidades do inconsciente. Cada um percebe a realidade conforme um filtro desejante (LACAN [1966]1998), o que implica que cada um aprenderá a seu tempo somente aquilo que seu desejo permitir.

Sendo assim, uma segunda retomada quanto à análise empreendida nos capítulos 2 e 3 da Parte II consiste em ressaltar a inércia produzida pela alienação a um modelo. Enquanto alienados a uma imagem, seja à face que aponta para a perfeição do ideal, seja à face que presentifica a impossibilidade de adequação a ele, os professores não podem empreender deslocamentos subjetivos, porque o imaginário é o registro da completude e diante dela não há muito a fazer, senão permanecer impotente e paralisado a contemplá-la.

Uma terceira retomada se dá no sentido de discutir a interpelação do discurso da ciência sobre o professor e os efeitos de sentido que ela produz.

O discurso da ciência se apresenta como um modelo, um padrão a ser seguido, um ideal de verdade (CORACINI, 2003b). Nesse sentido, o curso de formação contínua, enquanto um porta voz do discurso científico sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é encarado como esse outro todo poderoso que poderia prover a “verdade” que anularia o sentimento de ser professor “de mentirinha”, ou seja, tornaria o professor completo, dominador da língua, das metodologias e das técnicas perfeitas.

Essa projeção é possível, na medida em que o discurso da formação de professores, como qualquer discurso pedagógico, constitui uma instância interpeladora do professor (que no curso ocupa a posição de aluno), interrogando-o como um sujeito embrião de professor, como sugere Pfeiffer (2000, p. 20): “[...] o sujeito escolarizado é aquele que está sempre como embrião de algo a ser”. Isso decorre da ação educativa

característica de um processo educativo, que encerra o ideal de formar, desenvolver, inserir aquele que demanda um saber na esfera da cultura. Assim sendo, sempre haverá algo a ser melhorado, aperfeiçoado, corrigido.

No decorrer deste trabalho foi assinalada a concordância com o fato de que grande parte da função de toda e qualquer formação é operar naquele que está sendo formado uma certa formatação a um discurso que visa a subjetivá-lo e, assim fazendo, habilitá-lo a tomar uma posição nesse discurso (RIOLFI, 2001). A questão que intentei problematizar, na análise, porém, é a tendência ao desenvolvimentismo do processo educativo, que é o que normalmente caracteriza uma formação, encarada como um processo linear, cumulativo, evolutivo. Assim, enquanto considerado um sujeito embrião de professor (PFEIFFER, 2000), a tomada da posição de sujeito professor fica adiada para quando a forma(ta)ção terminar. Como isso nunca vai acontecer, alguns professores permanecem acreditando em suas verdades particulares que, por vezes, os colam ao significante professor “de mentirinha” e/ou cimentam uma postura narcísica em que há pouco espaço para a diferença e para a subjetividade. A constituição identitária do professor, então, é construída nesse movimento itine(r)rante: as discrepâncias entre a imagem e a contingência da prática são representadas como “erro” de percurso, na busca pela aproximação a um ideal.

A quarta retomada da análise se dá em torno da consideração da falta como factual e desabilitadora.

É preciso considerar que há uma gama de atributos, responsabilidades e expectativas que acompanham toda e qualquer designação, os quais, se não estiverem presentes naquele que porta a designação, a colocam em dúvida. Reportando-me às considerações sobre a designação, no capítulo 3 da Parte I, se pensarmos que ela se caracteriza como uma operação de atribuir significado a um dado objeto no mundo e, portanto, construí-lo por meio de um nome que traz, em sua materialidade linguística, toda uma relação com outros nomes e com a história, e tem como função produzir a unicidade e a inequivocidade da entidade a que se refere (ROSA, 2009), ser professor de língua estrangeira é uma designação que carrega consigo todo um referencial sócio-histórico que estabelece aquilo que se espera de um sujeito que porta esse nome.

Dentre aquilo que a designação professor de língua estrangeira pressupõe, creio ser possível dizer, amparada na análise dos dizeres dos participantes desta pesquisa, que

o atributo chave, que diferencia alguém que está investido nessa designação, é a língua que ele deve ensinar. Afinal, se na designação “professor” está implícito que ele supostamente detenha um saber e se esse saber é uma língua estrangeira, não detê-lo, de certa forma, faz com que o professor ocupe essa designação como um professor “de mentirinha”.

Esse parece ser o sentimento que se materializa por meio do clichê que circula à boca pequena entre alunos e professores na educação básica: “o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende”. Assim, a representação de que não se aprende inglês, uma língua tida como estrangeira, na escola (OLIVEIRA E MOTA, 2003) pode ser uma das razões mobilizadas por alguns professores de língua estrangeira, neste âmbito educacional, para justificar para si e para a sociedade sua pouca ou nula inscrição enunciativa na língua que ensina.

Paralelamente, a representação pode incidir como reforço na desabilitação do professor: se não se aprende a língua estrangeira na escola, para que se esforçar para ocupar a posição de suposto saber, para que saber e para que ensinar? Como exemplo, remeto o leitor à análise do recorte 37, que reforça essa problematização.

Creio estar diante de duas “verdades” construídas, cada uma, por meio de discursividades distintas, mas que se entrecruzam na constituição identitária do professor de língua estrangeira. Por um lado, uma “verdade” que relativiza o domínio da língua, empresta à língua um caráter instrumental e utilitário, preconiza que o professor de língua estrangeira deve ser ele mesmo um aprendiz autônomo, capaz de construir, durante toda a vida, seu conhecimento sobre o objeto de saber que media na relação pedagógica. Por outro, uma “verdade” que pressupõe que o professor “de verdade” é aquele que fala e domina a língua que ensina, que encara a língua como um meio de dizer de si.

Diante de tantas “verdades”, creio oportuno lembrar que elas dão conta de uma construção imaginária constituída pelas identificações que o sujeito empreende, as quais não são coerentes e coesas, mas conferem ao sujeito a ilusão de homogeneidade (CORACINI, 2007). Lacan ([1969-70]1992, p. 55) pondera que “não somos sem uma relação com a verdade”, mas que esta sempre nos parece estranha, porque a verdade de um sujeito é da ordem de uma meia verdade. Por detrás daquilo que se enuncia, há sempre algo do significado que resiste ao significante que ali se presentifica, apontando

para a dimensão da falta. Por isso mesmo, há que se admiti-la como constitutiva, como parte de uma apropriação da posição sujeito em um discurso responsável.

Finalmente, cabe retomar alguns pontos quanto ao gesto de interpretação empreendido no capítulo 4 da Parte II. A análise se ateve a intervenções que se iniciaram com uma desestabilização do ideal delineado pelas representações dos professores participantes, uma vez que o questionamento dos sentidos estabelecidos e o não sentido que pode dele resultar são considerados o gatilho para novos rearranjos do sujeito em relação aos processos de identificação que perfazem a imagem do eu. Foi possível perceber que as intervenções que impactaram de alguma forma os participantes tiveram como ponto de partida esse manejo, mas prosseguiram no estabelecimento de um laço social calcado predominantemente no discurso da universidade, embora, em alguns manejos, a lógica do discurso da histórica tenha sido observado.

Deu-se prioridade à análise de intervenções que tocassem pontos relacionados à imagem de professor “de verdade” e “de professor de mentirinha”, a fim de discutir se havia deslocamentos na constituição identitária dos professores participantes e como eles se davam. Notou-se que a tônica das intervenções sob a lógica do discurso universitário foi incentivar a reavaliação da finalidade do ensino de língua estrangeira e a ressignificação da noção de língua estrangeira à luz dos parâmetros e diretrizes para o ensino de língua estrangeira na educação básica. Estes últimos foram colocados no lugar de um saber articulado sobre ensinar-aprender uma língua estrangeira durante o curso de formação contínua. A possibilidade de atribuir uma maior relevância ao ensino de língua estrangeira do que aquela imaginada pelos participantes resultou em alguns sutis deslocamentos da imagem de professor, de forma a contemplar uma função mais condizente com as necessidades do sistema educacional e uma imagem de professor mais reconhecida e valorizada (conforme analisado no item 4.2.5).

Desse modo, a hipótese norteadora desta investigação foi confirmada, pois, apesar de mínimos e contraditórios, os deslocamentos ocorreram. Como exemplos, ressalto a inclusão dos aspectos político e formativo na consideração de um ensino de língua estrangeira na educação básica, a ressignificação da noção de leitura de mundo (recorte 45), o deslocamento de uma visão puramente instrumental para a assunção do caráter constitutivo de uma língua, seja ela materna ou estrangeira (recorte 46) e a valorização da imagem do professor (recorte 47). Resistem, no entanto, traços das

representações que associam a língua a um instrumento de comunicação, a uma estrutura cujas regras precisam ser dominadas (recorte 44): o ensino com um fim preponderantemente utilitário (recortes 46 e 47).

Ao contrário, portanto, das “transformações” propagadas pelo programa de formação contínua, o que pode ser observado são tênues reposicionamentos discursivos que não derivaram do processo de conscientização proposto pelo paradigma da reflexão crítica, mas de relações estabelecidas entre sujeitos de linguagem, mediadas por um saber.

No que concerne à imagem de professor “de mentirinha”, é preciso enfatizar que, embora ela se delineie, em grande parte, em torno da falta da língua estrangeira, o curso de formação contínua praticamente não dispõe de módulos que intensifiquem o contato com essa língua. As exceções foram o módulo sobre fonologia da língua inglesa e uns poucos textos em inglês debatidos no módulo reflexivo sobre as experiências de aprendizagem e de ensino dos participantes. Embora não tenham constituído objeto de análise pela contingência de tempo e de espaço¹³⁵ que a elaboração de uma tese circunscreve, vários recortes aludem à importância e à significação que o contato com a língua estrangeira nesses módulos representou para os professores. Uma vez que a grande falta percebida pelos professores de língua estrangeira da educação básica é a falta da língua, um dos desdobramentos desta tese sugere uma maior atenção quanto ao aprimoramento da competência oral-enunciativa dos professores em cursos de formação contínua.

Um segundo desdobramento consiste em questionar a razão pela qual apenas os PCNLE, os PCNEM e uns poucos textos teóricos foram considerados como base para as discussões empreendidas durante o curso. Embora os objetivos do curso fossem centralizar a discussão na reflexão sobre a prática dos professores, a análise apontou que o enlace a um saber articulado sobre o objeto em questão pode provocar deslocamentos subjetivos. Não se trata de sugerir, pura e simplesmente, um aumento de *input* teórico no âmbito da formação de professores de língua estrangeira. Antes, trata-se de ratificar a relevância do conhecimento teórico, além de ressaltar, principalmente, a importância que o saber contido nas teorias esteja investido por um sujeito suposto saber e que este esteja disposto a sustentá-lo com seu próprio corpo para que ele se perpetue.

¹³⁵ Este foi, inclusive, o motivo pelo qual intervenções de outros módulos não foram analisadas, constituindo um limite para esta tese, bem como um horizonte para novos trabalhos.

Um terceiro e último desdobramento diz respeito à relevância, para a formação de professores, das relações entre sujeitos pautadas no encorajamento de uma postura investigativa e de um compromisso com a educação.

A inclusão de um sujeito na relação com aquilo que existe no mundo para ser conhecido faz com que essa relação não seja previsível. Pelo contrário, ela constitui um evento bastante duvidoso, pois depende do investimento do sujeito no objeto de saber, de como esse objeto será investido por quem o apresenta ao sujeito, de haver apropriação e ressignificação do objeto pelo sujeito e de como isso se dará. Enfim, quando o desejo entra em jogo, inúmeras são as variáveis que compõem o processo.

Quanto à incerteza que permeia qualquer processo de apropriação do conhecimento, Freud ([1914]1980, p. 25) traz uma rica metáfora, a do casamento. Aludindo à expressão francesa “*épouser les idées*”,¹³⁶ o psicanalista pondera que há uma grande diferença entre um flerte furtivo, que dispensa qualquer responsabilidade, e um casamento legal, com seus deveres e compromissos. Assim, também, a relação que se estabelece com o objeto de saber pressupõe que ela seja levada a sério, a tal ponto que o saber que alguém enverga conquiste credibilidade e seduza outros a quererem dele se apropriar. As possibilidades de que a relação com um discurso que veicula um conhecimento sobre um determinado objeto passe de um flerte para um casamento residem no engajamento dos sujeitos em um laço social.

A promoção de uma dinâmica discursiva em que o sujeito (se) sustenta (n)aquilo que diz por meio da invocação do saber formalizado sobre o objeto em jogo, portanto, sinaliza um manejo que visa à transmissão de um saber de um campo para um sujeito. Talvez essa seja a faísca responsável por deflagrar, em alguns sujeitos, o desabrochar, como na epígrafe dessas considerações, bem como o desejo de desposar determinados traços do saber e, com eles, assumir um compromisso.

¹³⁶ Em francês, o verbo *épouser* convoca os sentidos de casar, desposar.

REFERÊNCIAS¹³⁷

AMARANTE, Maria de Fátima Silva. **A ideologia neoliberal no discurso da avaliação: excelência e o avesso da excelência**. Campinas. 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

AMBERTIN, Marta Gerez. **A questão do sujeito e as identificações**. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em <http://www.psi.puc-rio.br/revista161_Marta_Gerez_Ambertin.html>. Acesso em 10 out. 2009.

ANDERSON, Patrick. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet**. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

_____. Apprendre la langue de l'autre: ailleurs du sujet/ sujet de l'ailleurs... In: **Enseignement du FLE et Psychopédagogie**. Besançon: UFC, 2000. p. 135-144.

_____. "Nous avons les moyens de vous faire parler..." ou: ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues. **Semen: revue de sémiolinguistique des textes et discours**. Besançon, n. 14, v. 1, p. 169-178, 2001. Disponível em: <<http://semen.revues.org/document2537.html>>. Acesso em 21 maio, 2009.

_____. **Didactique des langues, constitution de la parole et subjectivation**. Seminário proferido na Université de Franche-Comté, Besançon, França, no quadro do programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, durante o ano escolar de 2007-2008.

_____. D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre.... **Horizontes**, Itatiba, v. 26, n. 1, p. 45-52, jan./jun.2008.

ANDRADE, Fernando Teixeira. **Há um tempo...** 2007. Disponível em <<http://poetrysfeelings.wordpress.com/2007/06/16/ha-um-tempo/#comments>>. Acesso em 06 dez. 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jackeline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora de Unicamp, 1998.

_____. Heterogénéité montrée et heterogénéité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV**, Paris, n. 26, p. 91-151, 1982.

_____. (1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

¹³⁷ Optei por indicar, nas notas de referência das epígrafes, apenas o autor, o título da publicação e a página, e repetir, aqui na lista, a referência completa da obra.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1962.

BAGHIN-SPINELLI, Débora Cristina M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa**: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. 2002. 210fls. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BAKHTIN, Mikhaï. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1978.

_____. (1953). **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENVENISTE, Émile. (1966). **Problemas de Lingüística Geral**. Campinas, SP: Pontes, Editora da Unicamp, 1991. v. 1.

_____. (1966). **Problèmes de linguistique général**. Paris: Gallimard, 1995. v. 1.

_____. (1974). **Problemas de Lingüística Geral**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Unicamp, 2006. v. 2.

BERTOLDO, Ernesto S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, Maria José **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Arogs e Editora da Unicamp, 2003. p. 83-118.

BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si**: sobre Foucault e a psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Dumará, 2000.

_____. **Mal estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio, Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BROOKES, Arthur & GRUNDY, Peter. (Orgs.). **Individualization and autonomy in language learning**. London: Modern English Publications and the British Council, 1991.

BUENO, Cleuza Maria Bueno. **Entre-vista**: espaço de constituição subjetiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, v. 2, n. 29, p. 65-78, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v29n2/v29n2a06.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. (1975). **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingird Müller Xavier. Rev. téc. Alfredo Viegas-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança**. relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____ e COLLINS, Heloísa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA Barbara e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

CIFALI, Mireilli. **Le lien éducatif**: contre-jour psychanalytique. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

CORACINI, Maria José. **Étude des adverbes de relativité en portugais et en français**. 1981. Dissertação (Mestrado em Letras - língua e literatura francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

_____. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas, SP: Pontes e EDUC, 1991.

_____. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L. e OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Linguística e educação**: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2001. p. 175-197.

_____. e BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a.

_____. O discurso da lingüística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e após-modernidade. In: _____ e BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b. p. 97-115.

_____. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: _____ e BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003c. p. 193- 210.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (Orgs.). **Identidade e discurso.** Campinas : Argus e Editora da Unicamp, 2003d. p. 139-159.

_____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: _____ e BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003e. p. 305-327.

_____. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: _____. (Org). **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas : Argus e Editora da Unicamp, 2003f. p. 319-336.

_____. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas, SP: UNIFEIOB, Mercado de Letras, 2005. p. 15-42.

_____. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Sueli. Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'. In: **Revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, Lingüística e Literatura**, ano 5, n. 11, 2º sem. 2009. Disponível em: <www.letramagna.com>. Acesso em 12 nov. 2009.

COUTO, Maria Joana de B. D'Elboux. **Psicanálise e educação:** a sedução e a tarefa de educar. São Paulo: Avercamp, 2003.

DANON-BOILEAU, Laurent. **Le sujet de l'énonciation:** psychanalyse et linguistique. Paris: Ophrys, 1987.

DELEUZE, Gilles. (1990) *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações:** 1972-1990. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1992. p. 219-226.

DERRIDA, Jacques. (1996) **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.** São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **O monolinguismo do outro:** ou a prótese de origem. Tradução Fernanda Bernardo. Campo das Letras: Porto, 2001.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why, how? In: LEFFA, Vilson (Org.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro**: cidadania hoje e amanhã. São Paulo: Ática, 1997.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua no discurso. **Organon**: discurso, língua e memória. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, v. 17 n. 35, p. 189-200, 2003.

FILLOUX, Janine. **Du contrat pédagogique**: le discours inconscient de l'école. Paris: L'Harmattan, 1996.

FINGERMANN, Dominique. & MENDES, Mauro Dias. **Por causa do pior**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**. Entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

FORBES, Jorge. Geração mutante. In: _____. **Você quer o que deseja?** Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2003. p. 24-28.

_____. **A Psicanálise do homem desbussolado**: as reações ao futuro e o seu tratamento. Trabalho apresentado no IV Congresso da Associação Mundial de Psicanálise, Comandatuba, BA, 2004. Disponível em <<http://www.jorgesforbes.com.br/br/contentes.asp?s=23&i=72>>. Acesso em 01 mar. 2007.

FOUCAULT, Michel. (1966) **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1966) La pensée du dehors. In: _____. **Dits et écrits**: 1954-1975. Paris: Quarto Gallimard, 2001. t. 1, p. 546-567.

_____. (1969). **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1986.

_____. (1971). **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. (1973). **A verdade e as formas jurídicas**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora da PUC-Rio, 2001.

_____. (1976). La fonction politique de l'intellectuel. In: _____. **Dits et écrits**: 1976-1988. Paris: Gallimard, 1994. t. 2, p. 109-114.

_____. (1979). **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2005.

_____. The subject and power. In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. New York, 1982. p. 208-226.

_____. (1984). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004. v. 5, p. 264-287.

FRANZONI, Patrícia Hilda. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

FREIRE, Paulo. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREUD, Sigmund. (1895a). Projeto para uma psicologia científica. In: _____. **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. v. 1, p. 385-529.

_____. (1895b). Estudos sobre a histeria. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v. 2, p.15-297.

_____. (1910). Cinco lições de psicanálise. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v. 11, p. 217-227.

_____. (1912). A dinâmica da transferência. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. v. 12, p. 109-119.

_____. (1914) Sur la psychologie du lycéen. In: _____. **Résultats, idées, problèmes**. 1890-1920. 4. ed. Paris: PUF, 1991. v. 1, p. 227-231.

_____. (1916). Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1969. v. 14, p. 325-348.

_____. (1916). Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1969. v. 14, p. 325-348.

_____. (1919). O estranho. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v. 17, p. 233-270.

_____. (1920). Identificação. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v.18, p. 133-139.

_____. (1921). Psicologia de grupo e análise do eu. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1987. v. 18, p. 87-179.

_____. (1923). O Ego e o Id. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v. 19, p. 13-79.

_____. (1924-25). Um estudo autobiográfico. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. v. 20, p. 17-88.

_____. (1925a). Uma nota sobre o bloco mágico. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. v. 20, p. 255-259.

_____. (1925b). A negação. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1987. v. 20, p. 293-300.

_____. (1930). O mal estar na civilização. In: _____. Vol.XXI *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v. 20, p. 81-78.

GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel. (1981). **A língua inatingível: o discurso na história da Lingüística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 103-111.

_____. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 67-77.

_____. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

_____. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 41, p. 39-50, 2003.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 53-62, PPGL/UFSM, 2003.

_____. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUILHERME DE CASTRO, Maria de Fátima Fonseca. O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas. In: FERNANDES, Cleudemar Alves & SANTOS, João Bosco Cabral. (Orgs). **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 197-209.

_____. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites. 2008. 311f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**: reason and the rationalization of society. Boston, EUA: Beacon Press, v. 1, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

HARMER, Jeremy. **Practice of English language teaching**. New York: Person and Logman, 1983.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HOHENDORFF, Clara Maria. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. Psicanálise e educação: uma transmissão possível. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, ano IX, n. 16, p. 52-60, 1999.

JAKOBSON, Roman. (1954). Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1981. p. 34-62.

KAUFFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de Psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1996.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEN, M. F. & ANDREWS, I. (Orgs.). **Staff development for school improvement**. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1994.

LACAN, Jacques (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos é revelado na experiência psicanalítica. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998. v. 1, p. 96-103.

_____. (1953). Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998. p. 238-324.

_____. (1953-54). **O seminário livro 1** : os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1986.

_____. (1954-55). **O seminário livro 2** : o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1956). O seminário sobre «A carta roubada». In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998. v. 1. p. 13-66.

_____. (1956-57). **Le séminaire, livre IV**: la relation d'objet. Paris: Editions du Seuil, 1994.

_____. (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998. p. 496-533.

_____. (1957-58). **O seminário livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

_____. [1960a]. Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998. p. 843-863.

_____. [1960b]. Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: Psicanálise e estrutura de personalidade. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998. p. 653-691.

_____. (1960c). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998. p. 807-842.

_____. (1960-61). **O seminário livro 8**: a transferência. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.

_____. **O seminário livro 9**: a identificação. Tradução Ivan Correa e Marcos Bagno para o Centro de Estudos Freudianos de Recife, 1961-62, inédito.

_____. (1962-63). **O seminário livro 10**: a angústia. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.

_____. (1964). **O seminário livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1966). **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1969-70). **O seminário livro 17**: o avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1972-73). **O seminário livro 20**: mais ainda. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e hoje. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 140-159, jun. 2003.

LEFFA, Vilson. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001. p. 333-355.

LE GOFF, Jean-Pierre. **La barbarie douce**: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école. 2. ed. Paris: La Découverte, 2003.

LEITE, Nina. **Psicanálise e Análise de Discurso**: o acontecimento na estrutura. Rio de Janeiro, RJ: Campo Matêmico, 1994.

LESSER, Elizabeth. **De coração aberto**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2005. p. 11.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____ e CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarola, 2004.

LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**: a lógica cultural do capitalismo tardio. Rio de Janeiro, RJ: Olympio, 1986.

MASCIA, Márcia A. Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2002.

MELMAN, Charles. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

MICHÉA, Jean-Claude. **L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes**. Climats: Castelnau, 1999.

MOIRAND, Sophie. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1982.

MONTAIGNE, Michel de. (1580). 2. ed. Os ensaios: 26. Rio de Janeiro, RJ: Martins, 2002. v. 1, p. 227.

MORAES, Maria Rita Salzano. **Materna/Estrangeira**: o que Freud fez da língua. 1999. 137f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press Universitaire de France, 1976.

MRECH, Leny. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

NATANSON, Jacques. **Le désir d'enseigner**: imaginaire & inconscient. Le bouscat: Éditions l'Esprit du Temps, n. 9, 2003. p. 7-13.

NITZSCHE, Friederich W. (1873). Verdade e mentira no sentido extramoral. In: **Comum**. Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 17, p. 5-23, jul./dez. 2001.

NORMAND, Claudine. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um território demarcado. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 12-19, jan./mar. 2009.

OLIVEIRA, Enio de; MOTA, Ilka. O ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, n.42, p. 125-134, jul./dez. 2003.

ORLANDI, Eni. (1992). **As formas do silêncio**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. (1975). **Semântica e discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

_____. (1983). **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória** Tradução José H. Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. Lingüística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da "realidade do aluno". In: MRECH, Leny. **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 93-116.

PFEIFFER, Claudia Castelanos. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 185f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

POGREBINSCHI, Tammy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua nova**. Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 63, p. 179-202, 2004.

PRIEUR, Jean-Marie. Contact de langues et positions subjectives. **Langage et société**, n. 116, p. 111-118, juin 2006.

_____. Linguistique et littérature face à la langue maternelle. réel, symbolique, imaginaire. **ELA**, n. 147, p. 289-296, juillet-septembre, 2007.

PROGRAMA de Formação Continuada de Professores de Inglês: estrutura e normas – 1/2006. Disponível em:

<http://cenp.edunet.sp.gov.br/lingIngl_frmcont/Proj_ingles/down/Cultura%20Inglesa%20PUC-SP%20LAEL.doc>. Acesso em 13 maio. 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non native' Englishness. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

_____. **Por uma Lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 213-230.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro : Francisco Alves , 1990.

RIOLFI, Claudia Rosa. O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna. 1999. 361f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. A singularidade da pesquisa universitária em letra(s): questão e transmissão. **Cadernos de estudos lingüísticos**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, v. 38, p. 85-99, jan./jun. 2000.

_____. Formação. **Línguas e letras**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 13-18, jan./jul.2001.

_____. O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, SP, n. 39, p. 37-45, jan./jul.2002.

_____. e ALAMINOS, Claudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e pesquisa**. Revista da FEUSP: São Paulo:USP: v. 33, n. 2, p. 299-310, maio/ago. 2007.

_____. **Além das interpretações prêt-à-porter**: deslocamentos discursivos na formação de professores de língua materna. Mimeo, 2009.

ROCHA, Andreza Roberta. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004)**: modelo de professora ideal. 2007.137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

ROSA, Marluza Terezinha. **Entre uma língua e outra**: desdobramentos das designações *língua materna* e *língua estrangeira* no discurso do sujeito pesquisador da linguagem. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de Linguistique Générale**. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1973.

SERRANI, Silvana. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 231-264.

SCHÄFFER, Margareth. A negação: um problema mal colocado? In: _____. FLORES, Valdir do Nascimento, BARBISAN, Leci Borges. **Aventuras do sentido: psicanálise e linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 107-169.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHERER, Amanda. A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. In: **Revista Letras**, Santa Maria, n. 26., p. 119-130, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Katherine, **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Deusa Maria. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 93-103.

STOLZMANN, Marianne; RICKES, Simone Moschen. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, ano IX, n. 16, p. 39-51, 1999.

STÜBE NETTO, Ângela Denise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração**. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira**. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

_____. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o “ideal” e o contingente. In: CAVALLARI, Juliana S. e UYENO, Elzira. **Bilinguismos: língua materna e língua estrangeira**. Taubaté: Cabral, no prelo.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

USHER Robin & EDWARDS, Richard. **Post modernism and education**. 2. ed. Londres, UK: Routledge, 1996.

UYENO, Elzira Y. **A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas**. 2002. 340f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos sobre a Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, Henry G. (1991). **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

WISMANN, Heinz. Langues de cultures et langues de service. **Le débat**. Paris, v. 136, p. 186-191, 2005.

WOODWARD, Katherine. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Katherine. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICH, R. Reflections on reflective teaching. In: TABACHNICH, R; ZEICHNER, K. (Ed.) **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**, London, p. 1-21, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1:

PROPOSTA DA PRIMEIRA ENTREVISTA

DADOS:

Nome/ Data

1. Há quanto tempo você é professor de inglês?
2. O que lhe levou a ensinar inglês?
3. O que você deseja como professor de inglês?
4. Há quanto tempo você estuda inglês? Como tem sido a sua experiência de aprender inglês? Comente seus sucessos, insucessos suas lembranças.
5. Alguma vez você interrompeu seus estudos? Por quê?
- 5.1. Que expectativas você tem sobre o curso que você está começando? (para iniciantes)
- 5.2. Como você vê seu desempenho no curso que você está fazendo (para aqueles que já estão cursando)
6. Quais elementos do inglês você considera fundamentais para se comunicar nessa língua? Você considera que aprendeu esses elementos? Por quê? Como você aprendeu?
7. Como você avalia os seguintes itens para um professor de inglês:
 - Falar o mais semelhante possível a um nativo
 - Viajar para um país cuja língua seja o inglês
 - Dominar o idioma
8. Defina o que você entende por dominar um idioma.
9. Comente sobre seu desempenho no inglês. Você acha que seu desempenho interfere na sua prática? Por quê?
10. Você acredita que a maneira como você pronuncia ou fala o inglês tem alguma consequência? Comente.
11. Você se sente mais a vontade falando de determinados assuntos em inglês do que em português? Quais? Por quê?
12. Você acha que aprender inglês mudou ou influenciou alguma coisa em relação ao seu falar português? Comente.
13. Você acha que aprender inglês mudou ou tem mudado alguma coisa na sua vida? E, especificamente, na sua profissão? Comente.
14. O inglês poderá afetar seu futuro? Como?
15. Como você relaciona o curso “Reflexão sobre a ação” e seu aprendizado de inglês?
16. Qual é o seu desejo como professor de inglês?

ANEXO 2:

Exemplos de atividades de reflexão e diário propostas pelo curso de formação contínua:

Resgatando o Aprender e Compartilhando o Ensinar

THE RELATIONSHIP OF SELF — CONCEPT TO LEARNING — GROUP DISCUSSION —

1. According to the text, what does the literature say about the relationship of self - concept to learning?
2. Explain the "pocker chip theory of learning".
3. The higher the number of chips the student has, the better his performance will be. Is it true? Why?
4. Relate the phrases:
 - a) being able to afford them.
 - b) success and failure.
 - c) self - concept.
5. What is the obvious recommendation in the learning situation?
6. "Viewed in this way, self-concept building can be seen as making sure that every student has enough chips to stay in the game". How do you relate this statement to your own learning process?
7. Diary. Going on with the pocker analogy, we all have some "chips" that enable us to "risk" in our "Language Learning Process". Think of today's class. Can you comment on the relationship between your "supply of chips" and your success or failure in risking success?

Final Task

Taking into consideration all the discussions we had in class up to now, write either an essay, or a project, or even a reflection based on:

- 1) the theoretical points discussed
- 2) your own classroom situation.

In other words: how you would relate all that we discussed to your own experience

REFLEXÕES FINAIS DO MÓDULO: RESGATANDO O APRENDER E COMPARTILHANDO O ENSINAR

1. Qual foi sua descoberta mais importante neste módulo? Se houve mais de uma, indique-as.
2. O que você esperava deste módulo que não ocorreu? Por que você acha que aconteceu isso?
3. Como você pode utilizar o conteúdo discutido no módulo na sua prática docente? Ilustre sua resposta.
4. Você já incorporou alguma coisa deste módulo à sua rotina diária? Você acha que poderá dar continuidade a esse novo fazer no futuro? Em caso afirmativo, exemplifique sua resposta.
5. Faça comentários ou dê sugestões que possam contribuir para reformular e tornar o módulo mais interessante e eficiente.

ANEXO 3:

Questionário inicial

REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO: O PROFESSOR DE INGLÊS APRENDENDO E ENSINANDO

Este questionário é nosso primeiro contato com você. É a partir dele que desenvolveremos nosso trabalho. Por favor, preencha todos os campos para que possamos ter mais informações sobre você. Não há respostas certas ou erradas; há a sua resposta

DADOS PESSOAIS

Data: ____/____/____

Nome: _____

Endereço: _____

Cep: _____

E-mail próprio: _____ e-mail da escola: _____

Telefone: _____ Celular: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Nome da escola em que leciona: _____

Endereço da escola: _____

E-mail da escola: _____

Segmento em que leciona: Ensino Fundamental () Séries: _____

Período: diurno () noturno ()

Ensino Médio () Séries: _____

Período: diurno () noturno ()

FORMAÇÃO

A. Assinale e detalhe os cursos que você já fez:

Curso	Nome do curso	Instituição	Ano em que concluiu	Área	Duração do curso
Graduação					
Aperfeiçoamento					
Extensão					
Pós-graduação lato sensu					
Mestrado					
Outros					

B. Como você avaliaria seu curso de graduação do ponto de vista de/da:

Relevância do currículo	
Estrutura curricular	
Metodologia usada nas várias disciplinas	
Contribuição que deu para seu desenvolvimento profissional	
Algum outro aspecto que você gostaria de mencionar	

C. Avalie da mesma forma outros cursos que você fez. Em que aspectos eles diferem do seu curso de graduação?

D. Em que estágio você entrou na C.I. (*nome do curso de idiomas*)? _____

Em que filial? _____

Você já concluiu o curso da C. I.?

Sim () Não ()

Em que estágio você parou / está? _____

Quando? _____

Está cursando concomitantemente com a PUC? Sim () Não ()

Dias de aula na IES: terça-feira () quinta-feira ()

VOCÊ COMO PROFESSOR(A)

A. Em relação a uma aula recente de inglês dada por você:

- qual o conteúdo trabalhado?

- como você o desenvolveu em sala de aula?

- quem escolheu esse conteúdo?

- por que esse conteúdo foi escolhido?

- para que esse conteúdo foi escolhido?

B. Comente um aspecto do seu fazer em sala de aula que você considere um ponto forte.

C. Que aspectos você gostaria de desenvolver para ser um professor ainda melhor? O que? Por quê?

D. Como você tem buscado desenvolver-se profissionalmente? Justifique sua resposta.

E. Como você reflete sobre sua prática em sala de aula?

VOCÊ E SEU ALUNO

A. O que você faz quando seu aluno age das maneiras abaixo? Por que você acha que seu aluno tem este tipo de comportamento?

Ação do aluno	Justificativa para a ação do aluno	Ação do professor
Falta muito às aulas		
Dorme em aula		
Não faz a lição de casa		
Não faz as atividades propostas em aula		
Demonstra indiferença		
Briga com os		

colegas		
Desacata os colegas		
Desacata você		

VOCÊ E A LÍNGUA INGLESA

A .Quais aspectos da língua estrangeira você acredita ser importante desenvolver na sala de aula de ensino fundamental e médio?

B. Você utiliza livro didático? Qual (quais) e quem o(s) escolheu?

C. Se não foi você quem escolheu o livro, sabe por que ele foi escolhido?

D. Que tipo de atividade você desenvolve a partir do livro didático?

E. O que você pensa sobre o uso de materiais extra em aula?

F. Que atividades você poderia desenvolver / desenvolve a partir dos materiais complementares? Por quê? Para quê?

G. Como foi elaborado o planejamento de Inglês em sua escola? Ele se baseia em algum livro didático?

H. Como você faz o planejamento de suas aulas de inglês?

I Que tipos de texto você usa em suas aulas? Os que estão no livro didático? Extraídos de revistas? De outro tipo de livros?

J. Para você, qual a diferença entre texto didático e texto autêntico?

K. O ensino da pronúncia é um componente de seu curso? Sim () Não ()

Por quê?

L. Se você respondeu Sim, diga resumidamente como você trabalha o aspecto pronúncia em sala de aula.

M. Que tipos de materiais você seleciona:

a) para o desenvolvimento da compreensão e produção oral?

b) para o desenvolvimento da compreensão e produção escrita?

N. Quais as fontes para selecioná-los?

VOCÊ E O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

A. Comente a afirmação: “Eles não sabem nem português, para que aprender inglês”.

B. Como você vê o papel da língua estrangeira – Inglês – no Ensino Fundamental e Ensino Médio da escola brasileira?

C. Comente livremente sobre seu trabalho, sobre a situação do ensino de língua estrangeira na escola brasileira, sobre o papel do professor de língua estrangeira ou sobre este trabalho conjunto que iniciamos hoje.

ANEXO 4:

Produção escrita solicitadas pela pesquisadora

PE1:

Escreva o que quiser sobre a língua estrangeira e você.

PE2:

Escreva o que quiser sobre os sons da língua estrangeira e você.